



مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

يوليو 2007

العدد 47

المجلد الثالث عشر

د. عادل السيد الجندى

د. عادل السيد البنا

د. سامي أبو إسحاق

د. عاطف الأغا

د. حمد بن خالد الخالدي

د. غيرت عبد السلام أبو الحسن

د. سهير على الجيار

الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي

وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية

الجاهات طلبية الإرشاد النفسى نحو المهنة فى ضوء بعض المتغيرات

فاعلية نموذج رحلة التدريس فى تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات العلم

والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثانى الثانوى فى مادة الكيمياء

تربية المواطنة لطلاب الجامعات - دراسة خلبلية

ملف العدد

قصص الأطفال - قراءة فى التقنية والنوع

تربية المقاومة فى خطاب نزار قباني

الخطاب التربوي عند الشاعر أمين الديب

القيادة التربوية

عرض

د. ضياء الدين زاهر

الأبواب الثابتة

استشرافات- مراجعات كتب- ندوات ومؤتمرات

من رواد التربية- قضية المناقشة- تجارب تربوية

موسوعة التربية والمستقبل- إصدارات جديدة تقارير استراتيجيات

هيئة المستشارين

- أ . أحمد سيد مصطفى
أستاذ إدارة الأعمال والمستشار الدولي في إدارة الجودة الشاملة .
أستاذ الهندسة، وسفير مصر في اليونسكو .
- د. أحمد شوقي
أستاذ الورثة ومسئول العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى
للجامعات.
- الأستاذ السيد يمين
أستاذ علم الاجتماع والأمن الأسبق لمنتدى الفكر العربي .
- د. جابر عبد الحميد جابر
أستاذ علم النفس ، ونائب رئيس جامعة قطر .
- د. حامد زهران
أستاذ الصحة النفسية، وعيد تربية عين شمس الأسبق.
- د. سعيد إسماعيل على
أستاذ أصول التربية، جامعة عين شمس.
- د. سعيد المليص
أستاذ للتربية ورئيس مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- د. طاهر عبد الرازق
أستاذ السياسات للتربية جامعة بافلو بالولايات المتحدة.
- د. علي نصار
أستاذ التخطيط، والمستشار الدولي في الدراسات المستقبلية.
- د. عبد الله بن علي الحصين
أستاذ للتربية، ووكيل للرئيس العام لكليات البنات السعودية.
- د. عبد العزيز السنبل
أستاذ تعليم الكبار ، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم.
- د. فريد النجار
أستاذ إدارة الأعمال، والمستشار الدولي في بحوث العمليات.
- د. محسن توفيق
أستاذ التربية، ووزير المعارف بالمملكة العربية السعودية.
- د. محمد سيف الدين فهمي
أستاذ التربية، وعيد كلية تربية الأزهر الأسبق.
- د. محمود قمير
أستاذ أصول التربية، جامعة قطر .
- د. مصري حنورة
أستاذ علم النفس، وعيد آداب المنيا الأسبق.
- د. مصطفى حجازي
أستاذ علم النفس، بجامعات البحرين ولبنان.
- د. ممدوح الصفي
أستاذ التربية، ونائب رئيس جامعة الأزهر.
- د. مهنى غنایم
أستاذ للتصاريح التعليمية، ووكيل تربية المنصورة.
- د. كمال إسكندر
أستاذ تكنولوجيا التعليم، جامعة الإسكندرية.
- د. كمال شعير
أستاذ الطب، مدير مركز الدراسات المستقبلية -
جامعة القاهرة .
- د. وليم عبيد
أستاذ المناهج ، جامعة عين شمس .

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

المؤسس ورئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مديرو التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير

د. احمد المهدي عبد الحليم د. حلمد عمار
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر
د. صلاح العربي

هيئة التحرير

د. الهادي الشربيني الهادي د. حسن البيلالي
د. مصطفى عبد المميع د. زينب النجار
د. رشدي طعيمة د. علي الشخيري
د. رفيقه حمود

المستشار الإعلامي

د. حنفي مكرم

سكرتير التحرير

أ. مصطفى عبد الصالح سلامة

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ - ٢٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفكس ٢٤٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني: aced2050@hotmail.com

مستقبل

التربية العربية

العدد السابع والأربعون

(يوليو ٢٠٠٧)

تصدر عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون (العلمي) مع:

كلية التربية جامعة عين شمس

مكتب التربية العربي لدول الخليج

جامعة المنصورة

النشر

المكتب الجامعي الحديث

مسكن سوثير عمارة ٥ مدخل ٢

الأرابعة - الإسكندرية

مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
في التنمية البشرية

المجلد الثالث عشر

المحتويات

٦-٤

رئيس التحرير

♦ الافتتاحية

♦ أبحاث ودراسات:

١٣٠ - ٩ > الإصلاص بالعدالة التنظيمية وعلاقته بلساليب تقييم الأداء الوظيفي وإبراك الأبعاد التنموية للبيئة للتعليمية.

د. عادل السيد الجندي - د. عادل السعيد البنا

١٥٢ - ١٣١ > تجاهلات طلبة الإرشاد النفسي نحو المهنة في ضوء بعض المتغيرات

د. سلسى أبو إسحاق - د. علفف الأغا

٢٢٦ - ١٥٣ > فاعلية نموذج رحلة للتدريس في تنمية للتحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات العلم والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثلقى للثقوى في مادة للكيمااء.

د. حمد بن خالد الخلقى - د. عير بنت عبد السلام أبو الحسن

٢٩٤ - ٢٢٧ > تربية للمواطنة لطلاب الجماعات - دراسة تحليلية

د. سهير على الجبار

♦ ملف العدد

٢٩٨ - ٢٩٧ > مدخل لملف العدد

أ. مصطفى عبد الصديق مصطفى

٣٦٨ - ٢٩٩ > قصص الأطفال (قراءة في لتقنية والتوع)

د. عزة عبد للتطيف عامر

٤٥٨ - ٣٦٩ > تربية للمقاومة في خطاب تزلف قبلى، دراسة تحليلية

د. محمد إبراهيم المنوفى

مستقبل

التربية

العربية

يوليو ٢٠٠٧

العدد ٤٧

٥٢٢ - ٤٥٩

➤ الخطاب التربوي عند الشاعر أمين الدبيب

د. عصام الدين هلال

◆ عرض كتب

٥٣٠ - ٥٢٥

➤ القيادة التربوية: مدخل قائم على المشكلات

عرض: د. ضياء الدين زاهر

◆ حركة التربية:

٥٣٩ - ٥٣٣

➤ التقرير الختامي للمؤتمر العلمي الثالث بمركز للتعليم المفتوح بجامعة

عين شمس

٥٤٢ - ٥٤٠

➤ تقرير حول مؤتمر تعليم الأخلاقيات الحيوية

عرض: د. إسلام الرفاعي عبد الحليم

الافتتاحية

يسعد مجلة مستقبل التربية العربية أن تقدم لقرائها الكرام من الباحثين والتربويين والمتقنين عددها السابع والأربعين بعد أن حققت نجاحاً ملحوظاً، بفضل ثقة الباحثين وأعضاء هيئات التدريس بالجامعات بها، وها هي ذى تقدم هذا العدد الحافل بالأبحاث والدراسات الجادة الرصينة والهانفة إلى بناء مستقبل أفضل.

ويأتى البحث الأول عن الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية، والبحث يتعرض بالتحليل لأحد المفاهيم الإدارية والنفسية الحديثة- الإحساس بالعدالة التنظيمية- والتي لاقت قبولا، واهتماماً من قبل الباحثين والمهتمين بأمور التنظيم الإدارى فى مجال إدارة الأعمال، كما أنه يفيد الخبراء والمسؤولين عن تطوير برامج تنمية الموارد البشرية.

أما البحث الثانى فهو عن اتجاهات طلبة الإرشاد النفسى نحو المهنة، فى ضوء بعض المتغيرات وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفى المقارن لملاحظته لهذه الدراسة التربوية النفسية، وقد أوصى الباحثان فى نهاية البحث بالتركيز على إعطاء الدور الأكبر لإتاحة الظروف للمرشدات من الإناث لكى يمارسن عملهن بفاعلية وقوة أكثر.

أما البحث الثالث فيعرض لفاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات العلم، والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي- في مادة الكيمياء. وقد أوصى الباحثان بناء على النتائج التي توصلوا إليها بأن استخدام نموذج رحلة التدريس له أثر مرتفع في تنمية مستويات التحصيل الأكاديمي الدنيا والعليا المرتبطة بالمحتوى العلمي لوحدة " الكيمياء العضوية" كما أوصيا بعقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم أثناء الخدمة على كيفية استخدام هذا النموذج.

أما البحث الرابع فهو عن " تربية المواطنة لطلاب الجامعات، دراسة تحليلية. وقد انتهت الباحثة إلى أن تربية المواطنة لابد أن تنعكس بوضوح في المناهج الجامعية التي يجب أن تقدم للطلاب من المعلومات والخبرات، والقيم والاتجاهات والمهارات ما يساعدهم في تكوين شخصياتهم الإيجابية والفاعلة، كما يجب أن تتيح الجامعة أيضاً، المناخ والبيئة المناسبة التي تمكن الطلاب من ممارسة الأنشطة، بمختلف أنواعها مما يسهم في تكوين قيم المواطنة والديمقراطية والحرية والمسئولية، والتعاون والإيجابية.

ثم يأتي بعد ذلك ثلاثة أبحاث تتعرض لموضوعات أدبية أفرنت المجلة لها ملفاً خاصاً.



كما عرض الأستاذ الدكتور رئيس التحرير لكتاب من أهم الكتب التي صدرت عن "القيادة التربوية: مدخل قائم على المشكلات". إلى جانب الأبواب الثابتة في المجلة، ونسأل الله أن يوفقنا إلى استكمال المسيرة وتحقيق الأهداف.

والله الموفق

رئيس التحرير

أبحاث ومقالات

- ♦ الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقويم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التنظيمية.
د. عادل السيد الجندى - د. عادل المسعودي
- ♦ اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي نحو المهنة في ضوء بعض المتغيرات
د. سلسي أبو إسحاق - د. عاتق الأغا
- ♦ فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات التعلم والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء.
د. حمد بن خالد الخالدي - د. عبيد بن عبد السلام أبو الحسن
- ♦ تربية المواطنة لطلاب الجامعات - دراسة تحليلية
د. سهير علي الجبار



الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية

د/ عادل السيد الجندى*

د/ عادل السعيد البنا**

تستمد نظم تقييم أداء العاملين أهميتها ليس فقط من كونها توفر المعلومات اللازمة للعديد من قرارات الأفراد الهامة مثل العلاوات والترقيات والتدريب والنقل. بل ومن تأثيرها الواضح على تنمية العاملين ورضائهم الوظيفي ودافعيتهم للعمل. وإذا كان الباحثون قد استشعروا أهمية قضية تقييم أداء العاملين منذ زمن بعيد إلى الحد الذي يمكن معه القول بأن موضوع تقييم أداء العاملين قد حظي تاريخياً بحجم كبير من البحوث لم يحظ به موضوع آخر في مجال الأفراد والتنظيم، فإن الاهتمام بهذا الموضوع كما يرى كل من Pearce & Parter (1986) قد أصبح ملحوظاً بشكل كبير خلال السنوات القليلة الماضية بسبب انعكاساته القوية على قضيتين معاصرتين هامتين هما؛ قضية العدالة في معاملة العاملين وقضية الكفاءة الإنتاجية. إلا أن هذا الاهتمام للألف لم يسفر عن نجاح ملحوظ لنظم تقييم أداء العاملين في الممارسات العملية داخل منظمات الأعمال مما يعزى لأسباب فشل نظم تقييم الأداء على المستويين الأكاديمي والتطبيقي إلى تركيز البحوث السابقة على الجوانب القياسية، وعلى وجه الخصوص للخصائص الميكومترية لنماذج تقييم أداء العاملين وتدريب الرؤساء المباشرين على كيفية تقادي أخطاء القياس الشائعة مثل أخطاء الهالة والتشدد أو التساهل، على حساب الجوانب غير القياسية، وعلى وجه الخصوص ثقة العاملين في عدالة ودقة نظم تقييم الأداء وما تسفر عن هذه الثقة من نتائج.

* أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

** أستاذ علم النفس المساعد - كلية التربية بدمهور - جامعة الإسكندرية.

كما أن وجود الفرد في مناخ تنظيمي يفرض قواعد وإجراءات رسمية، تنبثق من قوانين ضابطة لأداء الأفراد يمكن أن يكون له تأثيره الكبير على إدراك الفرد للأبعاد النفسية لبيئة المؤسسة متمثلة في: الانغماس في العمل Involvement ويعكس درجة انتماء العاملين بوظيفتهم وارتباطهم بها، وتماسك الرفاق Peer Cohesion ويمثل روح الصداقة، ودرجة مساندة العاملين كل منهم للآخرين ، وتعزيز للعاملين Staff Support ويعكس مدى ما تقدمه إدارة المؤسسة من تعزيز ودعم ومساندة العاملين بها وتشجيع مساندة العاملين بعضهم بعضاً، والاستقلال Autonomy ويعكس مدى ما يلقاه العاملون من تشجيع ومساندة من قبل الإدارة لتحقيق نوع من الاكتفاء الذاتي ، واتخاذ الموظفين لقراراتهم بأنفسهم ، والتوجه بالعمل Task Orientation ويعكس درجة ما تؤكد بيئة العمل من ميل إلى التخطيط الجيد وأساليب تشجيع العاملين على إنجاز ما هو مطلوب منهم من الأعمال ، وأبعاد المحافظة على النظام متمثلة في ضغط العمل Work Pressure وتعكس مدى سيطرة أساليب الضغط على إنجاز العاملين في المؤسسة، والوضوح Clarity ويعكس مدى معرفة العاملين بما هو متوقع منهم في ظل الروتين اليومي للعمل، ووضوح القواعد والنظم التي تحكم العمل ، والضغط Control وتعكس مدى استخدام إدارة المؤسسة للقواعد والضوابط والضغوط للمحافظة على بقاء العاملين تحت شكل من أشكال الضغط ، وللتجديد Innovation ويعكس مدى التأكيد على التنوع والتغيير واستخدام المدخل والأساليب المتجددة في إنجاز الأعمال، والراحة البدنية Physical Comfort وتعكس مدى ما تسهم به العوامل والظروف المادية المحيطة بمكان العمل في توفير مناخ سار ومريح ومشجع على أداء العمل.

وفي ضوء ما أبرزته الأبيات - في الآونة الأخيرة - من أهمية الدور الذي قد تؤديه العدالة التنظيمية المدركة في فعالية الأداء الوظيفي ونظراً لطبيعة العلاقة الدائرية بين الثقة والإحساس بالإتصاف والعدالة في نظم وأساليب تقييم الأداء فقد شهدت

جميع المؤسسات المجتمعية في نول العالم المتقدم والنامي على حد سواء - والمؤسسات التعليمية ليست استثناء من ذلك - فترة تحول غير مسبوقه تجلت ملامحها وتأثيراتها في مسارعة هذه المؤسسات العالمية إلى إعادة الترتيب الداخلي (إعادة الهيكلة التنظيمية) كاستجابة منطقية لتلك المتغيرات البيئية الجديدة التي تتعرض لها كافة تلك المؤسسات، ورغبة منها للحفاظ على بقائها واستمرارها وفي عصر يتسم بالتغير الهائل في استخدام نتائج العلم والتكنولوجيا ونمط الاستهلاك وأنماط العلاقات بين البشر فضلاً عن اشتداد حدة التحديات التي تواجه المؤسسات، خاصة، للحكومية والخدمية منها بصفة أكثر خصوصية ويأتي على قمة هذه التحديات المنافسة الشديدة من قبل المؤسسات الخاصة المناظرة والتي تسعى جاهدة كما أوضح زايد (٢٠٠٠، ٥٧٥) إلى الأخذ بالنظم والأساليب والاستراتيجيات الإدارية الحديثة ومنها: إعادة هندسة البنية، وإدارة الجودة الشاملة، وإدارة الأزمات والإدارة الذاتية، والتعلم التنظيمي ... وغيرها من الاستراتيجيات التي تتناسب مع آليات السوق الجديدة، وما تتطلبه هذه الاستراتيجيات من تنظيم كافة موارد تلك المؤسسات- للبشرية والمادية والتقنية - بدرجة عالية من الكفاءة وتهدف تحقيق أكبر قدر ممكن من الجودة والمنفعة والربحية.

كما تمتاز المنظمات التي ترنو إلى المستقبل بتعاملها مع قضية التطوير التنظيمي، على أنه سمة أساسية من سمات نجاحها؛ لأن البيئة التي تعمل فيها وتتفاعل معها، تتغير باستمرار، وعليه فالحاجة ماسة إلى التعامل المرن الذي يتيح الانتقال من المرحلة الحالية، إلى مرحلة أكثر تطوراً في سهولة ويسر. ويتناول التطوير التنظيمي؛ المنظمة بصفة كلية : الأفراد، والجماعات، والوحدات، والأفكار والمعتقدات، وكذلك المناخ السائد بين العاملين بعضهم بعضاً لدخل المنظمة. (محمد حافظ حجازي، ٢٠٠٥)

من هذا المنطلق فرضت تلك التحديات بل حتمت على عديد من المؤسسات الحكومية ضرورة البدء في تطبيق استراتيجيات إدارية ترمي إلى رفع كفاءة تشغيل تلك

المؤسسات خاصة غير الهادفة إلى الربحية بغية تجديد مدخلاتها وعملاتها ومخرجاتها البشرية خاصة ونحن على أعتاب عصر بناء الإبداع الإنساني الذي تلعب فيه نوعية العنصر البشري وعلاقته وإحساسه بالعدالة التنظيمية الدور الحاسم في بقاء هذه المؤسسات واستمرارها في حلبة المنافسة والإنتاج المتميز المتمم بالتحديد والابتكار .

هذا ويلعب مدير المؤسسة سواء الإنتاجية أم الخدمية - دوراً فعالاً في توظيف موارد تلك المؤسسة وذلك من خلال التأثير في سلوك العاملين معه حيث أوضح موارد تلك المؤسسة وذلك من خلال التأثير في سلوك العاملين معه حيث أوضح (Byrne, & Cropanzano, 2001, 3-8) أن سلوك المدير وتفاعلاته مع العاملين يمثل أحد العناصر المهمة المؤثرة في كثير من مجريات الأمور داخل المؤسسة وتشير الدراسات والأطر النظرية إلى أن المدير يؤثر بشكل ملحوظ في المترتبة أو النتائج الشخصية المرتبطة بممارسة العاملين لعملهم التنظيمي ومن ثم تزايد احتمالية تشكيل الثقافة التنظيمية أو المناخ التنظيمي ويعتبر التقييم العادل للأداء الوظيفي للعاملين أحد أبرز سلوكيات المدير التي تؤثر بشكل مباشر في تحقيق العدالة التنظيمية¹ "Organizational Justice" حيث لا تتوقف قدرة المدير على تقييم أداء مرعوسيه على المعلومات التي يحصل عليها عن الأداء الوظيفي للعاملين فقط بل تتوقف أيضاً على الأسلوب الذي يستخدمه المدير في تقييم السلوك الوظيفي للعاملين للحصول

¹ - تقوم نظرية العدالة التنظيمية Organizational Justice على مسلة أساسية مؤداها أن الأفراد يبحثون عن العدالة أو المساواة في العلاقات الاجتماعية التبادلية بين العامل وصاحب العمل. كما أن إدراك عدم التوازن في هذه العلاقة (إدراك عدم العدالة) يمكن أن يؤدي إلى خلق حالة من التوتر النفسي الذي ينشط بدوره مجموعة من التغيرات السلوكية من قبل الفرد لتقليل هذا التوتر.

على هذه المعلومات التي تم تجميعها ، ومن ثم إحساسهم بعدالة التقييم بصفة عامة والعدالة التنظيمية بصفة خاصة^٢ .

كما أن الاهتمام بالعنصر البشري وتنميته يعد أهم ظاهرة تشغل بال القائمين على الإدارة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء في وقتنا الحاضر، ويرجع هذا الاهتمام إلى كون المورد البشرية في المنظمات تمثل العنصر الأهم والحاسم في العملية الإنتاجية، فالإنسان هو الذي يفكر ويخطط ويراقب . ولا يمكن أن تتم الأنشطة الرئيسية في المنظمات من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقييم بدون توفر مهارات بشرية ذات قدرات وظيفية ومهارات أدائية ودافعية عالية للعمل .

وعلى الرغم من الشواهد التي تؤكد على أهمية ثقة العاملين في عدالة ودقة نظم تقييم الأداء، خصوصاً بالنسبة لتلك الوظائف التي تنقل إلى معايير كمية أو موضوعية يمكن ملاحظتها عند قياس أدائها مثل الوظائف البحثية والوظائف الإدارية (Tsui & Barry, 1986) فإن هناك ندرة واضحة في عدد البحوث التي حاولت أن تدرس المحددات أو المتغيرات ذات التأثير على هذه الثقة (Domsch, et al, 1986a) فضلاً عن للنتائج المترتبة عليها.

ولعل من نافذة القول الإشارة إلى أنه على الرغم من تعدد الدراسات والأبحاث العلمية وتنوعها والتي استهدفت دراسة عديد من العوامل التنظيمية وتأثيرها على سلوك العاملين وخصائصهم النفسية في المؤسسات، وتم من خلالها تحديد بعض العوامل ومسبباتها وتأثيرها فإن دراسة الأثر الدقيق لأساليب تقييم الأداء الوظيفي على أداء ودور فعل العاملين تجاه الممارسات التنظيمية المختلفة لم يتحدد بعد بصورة قاطعة. ولعل ذلك هو ما أكدته كل من "مورمان ونيهوف" (Moorman, Niehoff (2000:527)

^٢ - ينظم لقانون رقم (٣٤) لسنة (١٩٩٢) عملية تقييم الأداء الوظيفي للعاملين بالأجهزة الحكومية بالدولة ومن ضمنها العاملين بوزارة التربية والتعليم.

بقولهما: إنه على الرغم من بزوغ بعض الدراسات التي تبرز السلبيات ونواحي التصور في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين وكذا ظهور دراسات تؤكد على أهمية تقييم الأداء الوظيفي لرفع كفاءة العاملين فإن قضية تأثير هذه القوة المتصارعة المتمثلة في إيجابيات وسلبات أساليب تقييم الأداء الوظيفي والتي يمكن أن تؤثر على تحقيق العدالة التنظيمية لدى العاملين لم تحسم علمياً حتى وقتنا الحاضر.

فإنظم التقييم الفعال يتطلب توفير العدالة : ويقصد بها عدم التمييز بين العاملين نوي الأدوات المتساوية والمختلفين في انتماءاتهم المكافئة ومستوياتهم الاقتصادية والوظيفية(إسماعيل محمد دياب، عادل السعيد البنا، ٢٠٠١).

وعليه فقد أصبحت دراسة ظاهرة العدالة التنظيمية ومتطلبات تحقيقها محط اهتمام وعناية عديد من الباحثين في دول العالم المتقدم منذ العقد الأخير من القرن العشرين ودخل مجال أو نطاق إدارة الأعمال ومن أمثال هؤلاء الباحثين "جرينبرج" (Greenberg, 1990, 399) ، و"مورمان" (Moorman, 1991, 845) ، وبل وآخرين (Ball, et al, (1994) ، وسكاب ودرين (Schappe & Dran, 1997, 191) وكذا فولجرو كاتورمسكي (Folger & Konorsky, 1997, 115) ، "مورمان ونيهوف" (Moorman, Niehoff, 2000: 527) ، وبيوجرى (Beugre, 1998) ، ورولج (Roehling, 2002, 736) حيث نظروا إلى العدالة التنظيمية على أنها أحد أهم المتغيرات التنظيمية ذات التأثير الكبير على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين من جانب ، وعلى أداء المؤسسة ككل من جانب آخر هذا ولقد أكد جرينبرج (Greenberg, 1990, 1992) على أن مفهوم العدالة التنظيمية يمكن أن يفسر العديد من المتغيرات المؤثرة في السلوك التنظيمي للعاملين نظراً لأن العدالة التنظيمية تعكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على جدوى وعدالة الأسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتنامي بدراسة موضوع العدالة التنظيمية من قبل الدارسين في المجتمع الغربي فإن المتأمل للواقع العربي يلحظ أن الجهود البحثية حول هذا الموضوع لا تعكس نفس القدر من الاهتمام الذي حظي به دراسته في أدبيات إدارة الأعمال في دول العالم المتقدم ، ولعل الدراسات النادرة التي أجراها كل من جاب الله (١٩٩١، ١٢٨-١٧٣) ، ودراسة عريضة (١٩٩٤، ٢٤٢-١٩٠) ، ودراسة زايد (١٩٩٥، ٢١) ، ودراسة الدعيج وحمودة (١٩٩٨، ٣٤٦-٢٨٩) ، ودراستي يوسف (١٩٩٩، ٤٩٣-٥٢٨) و (٢٠٠٠، ٥٧٥-٦٠٨) ، ودراسة ريان (٢٠٠٠، ١٣١-١٥٨) ، تعد من الدراسات القليلة في هذا المجال ودخل نطاق إدارة الأعمال في حين أن المستقري لمجالي الإدارة التعليمية وعلم النفس التربوي وباعتبارهما من الميادين التطبيقية لعلم الإدارة العامة وعلم النفس العام يلحظ أنه لم يحظ بأية دراسة تستهدف التعرف أو فك رموز هذا الموضوع الحيوي لدخل الميدان التربوي أو التعليمي الأمر الذي يمكن معه القول بأن الدراسة الحالية تمثل بالكونة الدراسات التربوية العربية التي تتعرض لدراسة هذا الموضوع الهام والمؤثر في كثير من مجريات الأمور التنظيمية داخل المؤسسات، ومن ثم دخل المؤسسات التعليمية حيث تحاول الدراسة الحالية تحليل بعض الأساليب الإدارية التي يمكن أن يعتمد عليها مديرو المؤسسات التعليمية في تقييم الأداء الوظيفي للعاملين ، وكذا تحليل المكونات الأساسية للعدالة التنظيمية بهدف تحليل أثر أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئات التعليمية على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بأنواعها الثلاثة (عدالة الإجراءات وعدالة التوزيع، وعدالة التعاملات) ودخل مستويين من مؤسسات التعليم (مرحلة التعليم الأساسي، مرحلة التعليم الثانوي العام) ووفقا لبعض المتغيرات الديموجرافية التنظيمية والنفسية للعاملين بهذه المؤسسات؛ بغية الخروج بالتصور المقترح لتحقيق العدالة التنظيمية وتفعيلها داخل هذه المؤسسات التعليمية .

مشكلة الدراسة وأصلتها البحثية:

يشكل العنصر البشري في أية مؤسسة سواء كانت مؤسسة خاصة أم حكومية إنتاجية أم خدمية أهم موردها حيث تكون كفاءة وفاعلية هذه المؤسسة رهن بكفاءة وجودة هذا المورد، وبالتالي تحرص وتتسابق المؤسسات التي تبغى الجودة على استثمار هذا المورد والاستفادة المثلى منه ، وبغية تحقيق هذه الاستفادة يستلزم الأمر للتقويم المستمر لأدائه حتى يتم التعرف على لوجه القوة وتدعيمها وتطويرها ولوجه القصور ومن ثم علاجها ، وحتى تحقق عملية تقويم الأداء الوظيفي الأهداف المحددة والمرجوة منها ، تم تركيز الاهتمام على جوانب الثقة والموضوعية والعدالة في هذه العملية باعتبارها من المرتكزات الأساسية لنجاح مديري المؤسسات في ممارسة الدور الرقابي ؛ لذا حظي موضوع تقويم الأداء الوظيفي لاسيما من حيث تحقيقه لإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية باهتمام كثير من الباحثين خصوصاً في المجتمع العربي كنتيجة حتمية لإدراك أهمية تقويم الأداء الوظيفي سواء بالنسبة للأفراد العاملين أم بالنسبة للمؤسسات التي يعملون بها .

وفي هذا السياق يشير كل من تانج وسارزفيلد (1996,25) Tang & Sarsfield إلى أهمية بل جسمية الربط الوثيق بين موضوع عدالة وموضوعية نظام تقويم الأداء الوظيفي أو ما يسمى العدالة التنظيمية ، والتي ترتبط بالوسائل المستخدمة في تحقيق المخرجات أو بمحتويات العدالة التنظيمية نفسها^{*} وبالمثل يؤكد هامستيد Husted (2001,643) * على أنه على الرغم من الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى أساليب الرقابة على الأداء وتأثيرها السلبي على أداء العاملين في بعض الأحيان فإن هذا الأسلوب يعتبر من الوسائل الأساسية لضمان التوزيع العادل للأعمال والفرص الوظيفية ، ومن ثم الحوافز والمكافآت بين العاملين ، وبالتالي تحقيق درجة عالية من إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية * .

هذا وتسعي الإدارة في كافة المنظمات إلى تحقيق لكفاً مستخدماً للقوي العاملة المتاحة لديها، ولكن هناك كثيراً من المشكلات التي تواجه الإدارة في سعيها لتحقيق هذا الهدف. والمشكلة الرئيسية هنا كما يرى كل من الحناوي وآخرين (١٩٩٩،٢) هي كيفية التعامل مع العاملين، وفهم سلوكياتهم بما يتضمنه ذلك من دراسة وتحليل سلوك العاملين وتصرفاتهم في المنظمة بهدف توجيه سلوكهم بما يتفق مع أهداف المنظمة .

من هنا يمكن القول بأنه في ضوء الظروف العالمية الجديدة التي تعيشها المنظمات (المؤسسات) في القرن الحادي والعشرين نحتّم عليها ضرورة تطوير هياكلها التنظيمية لمواجهة تلك الظروف، غير أن عملية تطوير الهيكل التنظيمية لابد وأن تأخذ في الحسبان عنصراً هاماً ومؤثراً من عناصر النجاح التنظيمي ألا وهو عنصر العدالة التنظيمية وفي هذا الشأن يشير ببوجار (1998,348) Beugre إلى أن العديد من محاولات المؤسسات لتطوير تلك الهيكل قد فشلت بسبب إغفال المتغيرات الخاصة بالعدالة التنظيمية بعناصرها المختلفة

واستناداً إلى ما تقدم تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي : ماهية العوامل المساهمة في الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية في ضوء أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراكهم لبعض المتغيرات النفسية لبيئة العمل؟ ويمكن أن يتفرع هذا التساؤل الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الأساليب التي يمكن أن يستخدمها مدير المؤسسة التعليمية في عملية تقييم الأداء الوظيفي للعاملين؟
- ما مفهوم العدالة التنظيمية؟ وما أهم الأنواع المختلفة للعدالة التنظيمية التي يشعر بها العاملون بالمؤسسات التعليمية؟
- هل يختلف الإحساس بالعدالة التنظيمية باختلاف كل من المرحلة التعليمية (أساسي- ثانوي)، والجنس، والخبرة الوظيفية ؟

- ما مدى إسهام أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية في الإحساس بالعدالة التوزيع ؟
 - ما مدى إسهام أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية في الإحساس بالعدالة الإجرائات ؟
 - ما مدى إسهام أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية في الإحساس بالعدالة للتعاملات ؟
 - ما مدى إسهام أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية في الإحساس بالعدالة للتنظيمية ؟
 - هل يمكن للتوصل لنموذج تفسيري لعلاقات التأثير التبادلي المباشر وغير المباشر بين الإحساس العلم بالعدالة للتنظيمية وأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية كما يحدده نموذج تحليل المسارات ؟
 - ما التصور المقترح لتحقيق العدالة التنظيمية داخل مؤسساتنا التعليمية؟
- وجدير بالذكر أن السؤالين للفرعين الأول والثاني يجاب عنها من خلال الإطار النظري للدراسة ، بينما يجاب عن باقي الأسئلة من خلال نتائج التحليلات الإحصائية للبيانات المتجمعة من الدراسة الميدانية ، عدا السؤال الأخير فيتمثل في التصور المقترح من الباحثين بغية تحقيق العدالة التنظيمية داخل مؤسساتنا التعليمية
- أهمية الدراسة**

تعد قيادة المؤسسات التعليمية أحد أهم العوامل الحاسمة في تحقيق نجاح الإصلاح التعليمي ، كما أنها المتغير الأهم في تحقيق كفاءة وفاعلية وإنتاجية المؤسسة ، وذلك من منطلق مسئوليتها دون غيرها عن رصد وحشد الإمكانيات واستخدام الموارد المتاحة فسي تسيير العملية التعليمية والإشراف عليها من أجل تجاوز الأهداف التربوية. ولقد تنامي دور مدير المؤسسة التعليمية ليتحول من مجرد مسير للعمل اليومي في المؤسسة إلى جعلها

مؤسسة مجتمعية منتجة ، وفقا لمستويات ومعايير أداء وظيفي يتسم بالعدالة والموضوعية وتعتبر عملية تقييم الأداء الوظيفي من العمليات الإدارية الهامة التي تقع مسؤولية الاضطلاع بها على عاتق مدير المؤسسة لكونها الأساس الذي يستند إليه كثير من القرارات المتعلقة بالقوى البشرية العاملة في أية منظمة . إلا أنه وعلى الرغم من أهمية هذه العملية فإن كثير من قيادات المؤسسة لا توليها الاهتمام الذي ينبغي أن تكون عليه نتيجة لعدم إدراكهم لأهميتها وانعكاساتها على سلوكيات العاملين ؛ الأمر الذي أفضى أن اتسم تلك العملية بعدم العدالة التنظيمية والموضوعية . وعليه فإن أهمية الدراسة الحالية تبرز في النقاط التالية:

١- أنها تتعرض بالتحليل لأحد المفاهيم الإدارية والنفسية الحديثة - الإحساس بالعدالة التنظيمية - والتي لاقت قبولا واهتماما من قبل الباحثين والمهتمين بأمور التنظيم الإداري في مجال إدارة الأعمال سواء على الصعيدين الدولي لم العربي ألا وهو مفهوم "العدالة التنظيمية" لما له من تأثير جد كبير على زيادة فاعلية وكفاءة المؤسسات ؛ الأمر الذي يستلزم معه على القائمين على تسيير شئون المؤسسات التعليمية التعرف على أبعاد هذا المفهوم توطئة لمحاولة تطبيقه وتحصيله لاسيما ونحن على اعتاب عصر تعالت فيه حدة الخطاب العالمي بالتأكيد على ضرورة تحقيق العدالة الدولية ونسعى نحن التربويين إلى تجويد كل ما من شأنه النهوض بالمنظومة التعليمية.

٢- أن أدبيات الدراسة وما تصرف عنه من نتائج يمكن أن تفيد الخبراء والمسؤولين عن تطوير برامج تنمية الموارد البشرية Human Recourse وإعداد القيادات والعاملين بالمؤسسات التعليمية وإكسابهم وتنويرهم بهذا المفهوم الإداري والنفسى الحديث وآليات تحقيقه وتطبيقه.

٣- إن الاهتمام بالعنصر البشري وتنميته ومراعاة خصائصه النفسية يعد من الموضوعات الهامة التي شغلت ومازالت تشغل بال كل من علماء الإدارة وعلم النفس

التربوي والملوك التنظيمي على حد سواء، ويرجع ذلك إلى كون العنصر البشري يمثل العنصر الحاسم والأهم في أي تطوير منظمي ، فالإنسان هو الذي يفكر ويراقب ويتخذ للقرارات ويقوم بعملية التقويم لذا كان الاهتمام بهذا العنصر وبعض المتغيرات النفسية التي تؤثر عليه دخل المؤسسة، وهذا ما سوف تبرزه الدراسة الحالية؛ ليتم وضعه في الحسبان عند القيام بأية عملية تطوير.

٤- يمكن أن تقيد الدراسة وما تسفر عنه من نتائج في تحديد الخطوط الرئيسية لبرنامج تدريبي للقيادات والعاملين على رأس العمل وبمركز أداء الخدمات التعليمية يستهدف تأصيل المفهوم وآليات تنفيذه .

٥- تقدم الدراسة الحالية أداة تمثل في مقول محكم يمكن من التعرف على درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية ، الأمر الذي يمكن معه القول بإمكانية الاستفادة منه ونتائج تطبيقه في إجراء بحوث مماثلة في مؤسسات تعليمية أخرى وفي مناطق تعليمية أخرى وذات مستويات مختلفة وحتى تكتمل الرؤية التعليمية حول مستوى تحقيق هذا المفهوم النفسي والإداري وأفضل السبل للأخذ به.

أهداف الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية تحليل طرق أو أساليب الرقابة على تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية وعلاقتها بإحساس العاملين في المؤسسات التعليمية بالعدالة التنظيمية. حيث تركز الدراسة على تحليل العلاقة بين ثلاثة أساليب لتقييم الأداء الوظيفي وهي (الاجتماعات الرسمية ، والمنافسات غير الرسمية، والملاحظة) وبين إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية(عدالة التوزيع، وعدالة الإجراءات، وعدالة التعاملات)، في ضوء إدراكهم للأبعاد النفسية للبيئة التنظيمية وبعض المتغيرات الديموجرافية، وعليه فإن الدراسة تهدف إلى :

- ١- رصد أبرز أساليب تقييم الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسات بصفة عامة والتعليمية على وجه الخصوص.
- ٢- تحديد وتحليل مفهوم العدالة التنظيمية بمكوناتها الثلاثة (عدالة التوزيع ، عدالة الإجراءات، عدالة التفاعلات) .
- ٣- إعداد وتصميم أداة (استبيان) يمكن من خلالها الكشف عن مدى إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية .
- ٤- التعرف على مدى تأثير كل من أساليب تقييم الأداء الوظيفي والمتغيرات النفسية متضمنة (العلاقات الشخصية، النمو الشخصي والمهني، المحافظة على قواعد العمل) على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية في المؤسسات التعليمية بمستوياتها (الأساسي والثانوي).
- ٥- وضع تصور مقترح لكيفية تفعيل الأخذ بهذا المفهوم النفسي والإداري -العدالة التنظيمية- داخل المؤسسات التعليمية وذلك في ضوء ما تنمى عنه الدراسة الحالية من نتائج.

حدود الدراسة

- ١- يقتصر تطبيق أداتي الدراسة الحالية على عينة ممثلة من العاملين ببعض المؤسسات التعليمية في محافظة الإسكندرية في (مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي).
- ٢- تقتصر الدراسة الحالية على تحليل ثلاثة أساليب لتقييم الأداء الوظيفي لجمعت عليها بعض الدراسات، وكذا ثلاثة من مكونات العدالة التنظيمية كما كشفت عنها مراجعة أدبيات الدراسة الحالية.
- ٣- تحديد مستوى إحساس العاملين بالمؤسسات التعليمية بالعدالة التنظيمية ووفقاً لعدد من المتغيرات التنظيمية الديموجرافية للعاملين وهي : مستوى المرحلة ، وخبرة العمل، والجنس.

٤- تحديد مستوى إحساس العاملين بالمؤسسات التعليمية بالعدالة التنظيمية وفقاً لعدد من المتغيرات النفسية للعاملين متمثلة في: (العلاقات الشخصية، النمو الشخصي والمهني، المحافظة على قواعد العمل) وأساليب تقييم الأداء الوظيفي.

مصطلحات الدراسة:

تأخذ الدراسة بالمصطلحات التالية:

١- عملية تقييم الأداء الوظيفي: يعرفها كل (Myers & Pearce 1991, 28-33) بأنها عملية نظامية تستهدف تطوير معايير الأداء للمهام الوظيفية ونقل هذه المعايير ونقل النتائج إلى العاملين.

هذا ويرى زكي هاشم (١٩٩٦، ١٩) " أن التقييم السليم للأداء يتوقف على مجموعة من المقومات من أهمها العدالة والموضوعية فضلاً عن ضرورة إشراك العاملين في عملية تقييم الأداء من خلال إعطائهم دور عن طريق ذكر الأعمال الهامة التي قاموا بها خلال فترة تقييم الأداء ، كغاية حق المرؤوس في مناقشة المدير في التقرير الموضوع عن أدائه بالإضافة إلى تدريب الرؤساء والقيادات على كيفية تقييم الأداء وأساليبه ومعاييرها التي من أهمها العدالة الموضوعية أيضاً "

٢- الإحساس بالعدالة التنظيمية: يمكن تعريف العدالة بصفة عامة على أنها "إعطاء كل فرد ما يستحق" بينما يشير الإحساس بالعدالة التنظيمية إلى إدراك الطريقة التي يُعامل بها المرءوسون من قبل قيادات المؤسسات وتعني بشرح دور العدالة في مكان العمل وتشمل كل من العدالة الإجرائية ، والعدالة التوزيعية، وعدالة التعاملات . وتشير نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا المجال إلى التفرقة بين ثلاثة أنواع من العدالة التنظيمية :

أ- العدالة للتوزيعية Distributive Justice يقصد بها إدراك الفرد بأنه قد كوفئ بطريقة عادلة في مقابل جهوده.

ب- العدالة الإجرائية Procedural Justice وهي عبارة عن إدراك الفرد لعدالة الإجراءات التنظيمية الخاصة باتخاذ قرارات توزيع العائد مثل إجراءات تقييم الأداء. هذا وسوف تتضمن أدبيات الدراسة مزيداً من التحليل والتناول لكل منها .

ت- عدالة للتعاملات: يمكن تعريف عدالة للتعاملات على أنها وجود علاقات شخصية جيدة بين الرئيس المباشر والعاملين خلال عملية تقييم الأداء.

٣- المتغيرات النفسية: تأخذ الدراسة الحالية بمجموعة من المتغيرات النفسية والتي يعتقد أن لها صلة وثيقة بالمناخ التنظيمي للمؤسسة وهي (العلاقات الشخصية، النمو الشخصي، المحافظة على النظام وتغييره).

أ- العلاقات الشخصية: يقيس مدى اهتمام العاملين بوظائفهم وارتباطهم بهذه الوظائف، وإلى أي حد هم أصدقاء ويساند بعضهم بعضاً، ومدى مساندة الرؤساء لموظفيهم، ومدى توفير التعبير الحر والصريح من جانب العاملين في إطار جميع هذه العلاقات .

ب- النمو الشخصي والمهني : ويقيس هذا البعد قدرة العاملين على النمو والتطور الشخصي في ضوء ما يلاقونه من تقدير وتشجيع من قبل الرؤساء حتى يتحقق لهم الإثبات الذاتي، وحتى يتمكنوا من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وإلى أي مدى يساعد المناخ الجيد على التخطيط الجيد والكفاءة وإنجاز العمل .

ت- المحافظة على النظام: فيقيس هذا البعد مدى المحافظة على البناء القائم في جماعة العمل مؤدياً وظائفه بطريقة منتظمة ومنسقة ومتماسكة، وإلى الاتجاه نحو تغيير وتجديد بيئة العمل بقصد تحسينها. ومدى توفر قدر من الراحة النفسية والجسدية لتحقيق بيئة عمل سارة ومبهجة.

المنهجية العلمية للدراسة وخطواتها :

سوف تنهض الدراسة في جملتها على المنهج الوصفي خاصة في بعده؛ الوصف

والتحليل وذلك من خلال الخطوات التالية:

المجلد الثالث عشر

- ١- رصد وتحليل لأبرز الكتابات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم تقييم الأداء الوظيفي وأساليبه للعاملين بالمؤسسات المجتمعية .
- ٢- رصد وتحليل لأبرز أدبيات الإدارة المعاصرة التي تناولت مفهوم العدالة التنظيمية وأهم أنواع العدالة التنظيمية (عدالة التوزيع ، وعدالة الإجراءات ، وعدالة للتعاملات).
- ٣- التعرف على طبيعة العلاقات بين أساليب تقييم الأداء الوظيفي (الاجتماعات الرسمية ، والمناقشات غير الرسمية والملاحظة) وبعض المتغيرات النفسية المتمثلة في إدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية (العلاقات لشخصية، النمو الشخصي والمهني، المحافظة على قواعد العمل) لدى عينة من العاملين بالمؤسسات التعليمية وبين إحساسهم بالعدالة التنظيمية (العدالة الإجرائية، والعدالة التوزيعية، وعدالة التعاملات)
- ٤- التعرف على طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات التنظيمية والديموجرافية (مستوى المؤسسة التعليمية وخبرة العمل ، والجنس) وبين إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية .
- ٥- وضع التصور المقترح لتفعيل العدالة التنظيمية وتضمينها داخل المؤسسات التعليمية.
- ٦- الدراسات المستقبلية التي يمكن اقتراحها من خلال ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد نطلب تحقيق أهداف الدراسة الحالية للقيام بعمل مراجعة لأدبيات الدراسات السابقة ذات الارتباط المباشر بموضوع الدراسة الحالية من خارج مجال الإدارة التعليمية لتكوين وبلورة الإطار النظري الذي يمكن أن تنهض عليه الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

أولاً : أساليب تقييم الأداء الوظيفي:

حيث يعرف ملكزوي وآخرون (1996,70) Mackenzie, et al, الأداء على أنه : " السلوك الفردي الذي يتم تقييمه في ضوء مدى إسهام هذا السلوك في تحقيق أهداف المؤسسة ". ويعكس هذا التعريف الجانب المعياري في تعريف الأداء ؛ نظراً لأن الأداء الجيد، والأداء الضعيف يتحدد في ضوء مدى إسهام سلوك الفرد في تحقيق الأهداف التنظيمية ، فعندما يقوم المدير بتقييم أداء مرعوسيه فإنه يعتمد بصفة أساسية على عديد من المعايير الموضوعية مثل حجم إنتاجية الفرد وجودة إنتاجيته ، وعدد ساعات العمل ورغم أهمية تلك المعايير فإن المدير لا يأخذها فقط في الاعتبار كأساس وحيد لتقييم الأداء ففي كثير من الحالات يأخذ المدير في الحسبان بعض المعايير الأخرى التي تعكس سلوك العاملين مثل : الإثارة والسلوك الحضاري . ولما فيما يتعلق بعملية تقييم الأداء الوظيفي فتشير كتابات بلحي ومفكري الإدارة المعاصرين إلى أن ثمة اتفاقاً حول ماهية عملية الأداء الوظيفي وأهميتها سواء بالنسبة للعاملين أو للمؤسسات حيث يتفق كل من "لارمسون وكالان" (2000,530) Larson & Callan ، و "مورمان ونيهوف" (2000:527) Moorman, Niehoff على أن عملية تقييم الأداء الوظيفي تعني " عملية جمع المعلومات عن فاعلية أعمال وسلوكيات الآخرين" ويتضمن هذا التعريف الإشارة إلى أن هذه العملية تمنح المدير فرصة الحصول على المعلومات Information التي تقيس أداء العاملين بصورة موضوعية ، وغالباً ما تقضي تلك المعلومات إلى تزويد العاملين بالتغذية الراجعة Feed Back الناتجة عن تقييم الأداء، أو تستخدم كوسيلة للتمييز بين الأداء الوظيفي المرتفع والأداء المتدني للعاملين بما يساعد المدير في تجويد الأعمال والاختصاصات ، ومن ثم توزيع المكافآت والحوافز ، وكذا يمكن الاعتماد على عملية تقييم الأداء الوظيفي كوسيلة لإبراز الأهمية النسبية للأنشطة الوظيفية المختلفة .

وتجدر الإشارة إلى أن لهذه العملية عديداً من المآلات والإيجابيات تم تحديدها من قبل عديد من الدراسات فيما يتعلق بأبرز مآلات أساليب تقييم الأداء الوظيفي والتي تأتي

من عدم تقبل العاملين لأسلوب الرقابة للصيقة من قبل المدير، ويتمثل هذا الجانب السلبي للرقابة بوضوح في الحالات التي يتصف فيها إحساس العاملين بالثقة في النفس والرغبة في تخطيط أعمالهم بأنفسهم، وتزداد احتمالات التكتير السلبي للرقابة أيضاً في الحالات التي تتميز فيها الوظائف بدرجة عالية من التخصص الوظيفي³، وفي هذا الصدد يشير كل من "بدين وزميتو" (1996,116) Bedeian & Zammuto إلى أنه في الحالات التي تزداد فيها درجة التخصص الوظيفي فإن مراقبة الأداء الوظيفي يمكن أن تحد من حرية العاملين وقدرتهم على التجديد والإبداع مما يفضي إلى حدوث ردود أفعال نفسية من جانب العاملين ويمكن أن يأخذ رد الفعل النفسي العديد من الصور السلبية مثل: ظهور بعض اتجاهات عدم الرضا عن الوظيفة، أو ميل العاملين لبذل جهد أقل في إنجاز العمل، وقد يصل الأمر إلى حد التكتير في إظهار ترك العمل، وغالباً ما يترتب على ذلك أن المرموس الذي تتكون لديه مثل هذه الاتجاهات يصعب عليه أن يظهر السلوك الوظيفي اللازم لتحقيق الأهداف التنظيمية.

ومما تقدم يمكن أن نخلص بأن استخدام المدير لأسلوب الرقابة للصيقة يمكن أن يفضي بالعاملين نحو التركيز على تحقيق الأهداف الوظيفية فقط دون أن تتاح لهم فرصة الإسهام في عمليات التجديد والتطوير التنظيمي للمؤسسة، وذلك من خلال أداء بعض الأدوار الإيجابية خارج نطاق الوظيفة، وعلى سبيل المثال فإن استخدام مدير المدرسة لأسلوب المراقبة للصيقة يمكن أن يفضي بالمعلمين إلى أداء واجبهم التدريسي التقليدي فقط داخل الصفوف الدراسية ودون المشاركة الجادة والإيجابية في الأنشطة اللاصفية أو

³ تعتبر المدرسة من أكثر المؤسسات المجتمعية احتواءً على أصحاب التخصصات الوظيفية المختلفة حيث تضم متخصصين في الرياضيات، الفيزياء، اللغة العربية..... الخ، ومتخصصين في أعمال السكرتارية والحسابات ولأمناء المعلم..... الخ.

حتى اقتراح الحلول المبتكرة التي يمكن أن تسهم في تطوير العمل المدرسي وعلاقته بالبيئة المحيطة باعتبار المدرسة مؤسسة إشباع ثقافي وقيادي في المجتمع المحلي.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن "جيلاند وزملاءه" Gilliland et al

(1998,113) قد أوضحوا أن المراقبة المبتكرة من قبل المدير قد تبنى على فريضة مؤداها أن مستوى أداء العاملين أقل من المستوى المطلوب ، ولذلك فإن اهتمام المدير الأساسي يكون هو رفع مستوى الأداء الوظيفي للمرهوس ؛ بغية الوصول به إلى المستوى المأمول أو المستهدف . وعموما فلقد حاولت عديد من الدراسات التي أجريت في مجال العلاقات للشخصية والتطوير التنظيمي تعديل أسلوب الرقابة الصيقة لما له من مثالب يمكن أن ينتج عنها تقليل حرية المرهوسين والحد من قدرتهم على التخيل والابتكار، بالإضافة إلى أن لعملية مراقبة الأداء الوظيفي عديداً من الإيجابيات التي لا يمكن إغفالها ، فعلى التقدير مما هو معروف فإن نتائج بعض الدراسات في هذا المجال تشير إلى التأثير الإيجابي لعملية مراقبة الأداء الوظيفي للعاملين والفعالية التنظيمية ويؤكد ذلك ما أوضحه كل من أورجن (1998,547) Organ ، وكومكي Komaki (1990,522) من أن رغبة المدير في جمع المعلومات عن الأداء الوظيفي للعاملين تستدعي بالضرورة استخدام أسلوب المراقبة والتحكم في سلوك العاملين ، حيث تعتبر عملية تقييم الأداء الوظيفي من هذا المنطلق هي إحدى المكونات الأساسية لمنظم الرقابة التنظيمية ، والتي يتم من خلالها الربط بين مستوى الأداء الوظيفي وبين الحوافز والمكافآت . وفي نفس السياق أكدت نتائج الدراسة التي أجراها كل من لارسن وكالهن (2000,531) Larson & Callahan على طبيعة التأثير الإيجابي لأسلوب الرقابة على الأداء الوظيفي ، كماوضحت نتائج الدراسة أن المدير من خلال إتباع أسلوب معين لتقييم الأداء الوظيفي إنما ينقل للعاملين بصورة غير مباشرة الجوانب الوظيفية المختلفة التي تحظى باهتمامه الشخصي، وكذا تلك التي لا تقع في بؤرة اهتمامه ، إلا أنه وعلى

الرغم ذلك يجب أن يوجه العاملون جهودهم الوظيفية نحو تلك الجوانب الوظيفية التي يتم مراقبتها فقط .

وفي الإطار ذاته اتفقت دراستا مينتزبرج (1983,59) Mintzberg (٥٩) وكومكي (1990,522) Komaki على أن " للتأثير الإيجابي لتقييم الأداء الوظيفي على سلوك العاملين إنما يزداد في الحالات التي يترتب على التقييم تقديم الثواب والعقاب" وعلى وجه الخصوص تشير الدراسة الثانية إلى أن عملية تقييم الأداء الوظيفي يمكن أن تسهم بصورة مباشرة في زيادة كفاءة وفاعلية المؤسسة لكونها تساعد المدير على تقييم الأداء الوظيفي للعاملين بشكل أكثر دقة مما يسهل على المدير مهمته في تخصيص المكافآت بشكل وثيق بالأداء (العمليات) والمكافآت (المخرجات) هي العامل الحاكم في زيادة كفاءة الأداء الوظيفي" كما تشير نفس الدراسة إلى أن عملية الإشراف (الرقابة) تنقسم إلى ثلاث مراحل هي : مقدمات الأداء (شرح العمل وتحديد التعليمات) ومراقبة الأداء (وتتضمن النشاط الذي يقوم به المدير لجمع المعلومات عن الأداء الوظيفي وينتأى ذلك للمدير من خلال عدد من المصادر الشخصية والتنظيمية)، وأخيراً نتائج الأداء (تقدير الحوافز والمكافآت) .

وفيما يتعلق بالأساليب الأساسية لتقييم الأداء الوظيفي قلل ذلك ما أوضحه "جيردام" (1996,287) Guirdham حيث أشار إلى ثلاثة أساليب أساسية هي : "ملاحظة العاملين والاجتماعات الرسمية والمناقشات غير الرسمية وأوضح أن السبب في التركيز على هذه الأساليب إنما يعزى إلى أنها تعكس مسائل متنوعة يمكن للمدير الاعتماد على واحدة منها أو أكثر ، وبمعنى آخر فهي طرق مكتملة وليست طرقاً بديلة ومن الضروري في هذا المقام التفرقة بين الاجتماعات الرسمية والمناقشات غير الرسمية من منطلق اختلاف طبيعة عملية تقييم الأداء الوظيفي في الحالتين ؛ فالاجتماعات الرسمية تتضمن مناقشات مخططة ووفقاً لجدول أعمال محدد مسبقاً في حين أن المناقشات غير الرسمية

تكون عضوية وتفاعلية وتختلف من حيث تنظيمها ، كما أن مثل هذه المناقشات غير الرسمية تركز على سلوكيات العاملين المرتبطة بأداء الوظيفة ويمكن المدير في نفس الوقت من الحصول على قدر مناسب من المعلومات عن مشاكل العمل اليومية وكذلك الرد على تساؤلات العاملين على الفور ويقضي هذا السلوك من جانب المدير إلى التأكيد على أهمية الأداء الوظيفي والمناقشات غير الرسمية ، وبالرغم من كونها مناقشات غير مخططة إلا أنها تؤدي إلى التأكيد على أهمية الأداء الوظيفي هذا فضلاً عن أسلوب آخر من أساليب تقييم الأداء الوظيفي أشار إليه كل من "لارسن وكالهن" Larson (2000,533) & Callahan وهو أسلوب ملاحظة المدير للعاملين أثناء العمل حيث أوضح أن أسلوب التقييم من خلال الملاحظة يمثل وسيلة هامة لمراقبة السلوك الوظيفية، نظراً لما يمكن أن يحققه من نتائج إيجابية هذا ولقد أفضى الاهتمام بهذا الأسلوب الرقابي إلى بزوغ مفهوم "الإدارة بالتجول" الذي اقترحه كل من "بيترز ووترمان" Peters & Waterman (1992,51) والذي نهض على أن الملاحظة القريبة من جانب المدير لأداء المرعوسين تساعد على تحقيق الاتصال الفعال بينهم وتقضي إلى خلق مناخ العمل السذي يعكس اهتماماً مناسباً بالعاملين أنفسهم.

ومما تقدم يمكن القول بأنه على الرغم من تعدد الوسائل أو الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المدير لتقييم الأداء الوظيفي للعاملين في كل من (الاجتماعات الرسمية ، المناقشات غير الرسمية، الملاحظة المباشرة) فإن التركيز الأساسي للمدير في جميع الحالات يتمثل في الحصول على المعلومات التي تسهل عليه عملية إنجاز الوظيفة الأساسية . كما يتضح لنا أن عملية مراقبة الأداء الوظيفي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على سلوك العاملين في الحالات التي يؤمن فيها العاملون بعدالة توزيع الثواب والعقاب والطرق المستخدمة في تحديدهما ، وبصياغة أخرى فإن هناك عدداً من التأثيرات الإيجابية المتوقعة لأساليب تقييم الأداء الوظيفي على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية

ويتولد السبب الرئيس في طبيعة هذه العلاقة من حقيقة مفادها أن عملية جمع المعلومات عن الأداء الوظيفي يمكن أن يؤثر على إدراك العاملين بأن المدير يؤسس قراراته على أسس معلومات دقيقة وغير متميزة ، ومن ثم فإن الأساليب المختلفة لتقييم الأداء تمثل مصدراً أساسياً لتزويد المدير بتلك المعلومات الدقيقة والموضوعية فعندما يراقب المدير العاملين أثناء العمل فإنه يهدف من وراء ذلك إلى جمع معلومات واقعية ، وبالتالي فإن المراقبة المتكررة في مواقف وظروف مختلفة تساعد المدير على تقليل التمييز عن اعتبارات شخصية ، وكذا فإن بدء المناقشات يساعد المدير في الحصول على معلومات إضافية من العاملين عن مدى التقدم في العمل وأهم المشاكل ، كما أن أسلوب الملاحظة يزود المدير بعدد من المعلومات الضرورية لاتخاذ القرار المناسب وتساعد الاجتماعات الرسمية المدير على الحصول على معلومات محددة تتعلق بالسلوك الوظيفي للأفراد ومدى تقدمهم ، وفيما يتعلق بلبز العوامل التي يمكن أن تؤثر على كفاءة عملية تقييم الأداء الوظيفي فإن أغلبها يعزى إلى غموض الدور الذي يلعبه المرعوس وتتناقضه ، وتعاظم عبء الدور ، وحالة عدم التأكد المرتبطة بالعمل ، والاستنزاف النفسي ، وترك العمل ، وهذه العوامل مجتمعة أو منفردة تؤثر في أداء المرعوس ، ومن ثم في سلوك المدير العكسي وهذه العوامل يمكن تناولها بإيجاز على النحو التالي :

١- غموض الدور Role Ambiguity : حيث يشير كل من سيزلجي وولاس (Szilagy & Wallace 1990,118) إلى أن غموض الدور يعني عدم وضوح ولجبات الدور وسلطاته ومسئوليته أمام المرعوس ، كما يعرف بأنه : " نقص المعلومات الواضحة بخصوص كل من : التوقعات المرتبطة بالدور وطرق إنجازها ، أو تحقيق توقعات الدور المعروفة والنتائج المترتبة على أداء الدور " . ويوضح شيرنغتون Cherrington (1989,92) تأثير ذلك على عملية تقييم الأداء الوظيفي بقوله " إن المدير قد لا يكون ملماً بالكيفية التي يجب على المرعوس أن ينفذ بها المهام الوظيفية المطلوبة منه ، أو بالمعايير

المقبولة للأداء ، أو ماهية الأسس التي يقيم أداء المرعوس على أساسها، أو حدود السلطة المخولة للمرعوس والمسئولية الملقاة على عاتقه ، كما أن المدير قد يقدم لمرعوسيه معلومات غامضة عما يجب عمله ، أو لا يقدم المعلومات كلياً أو جزئياً، وحتى في حالة علم المدير بالنقاط المذكورة ، فقد يزود المرعوس بكم كبير من المعلومات المفصلة بغرض التوجيه التكريري ، مما يتسبب في تحقيق عكس الهدف المتوقع أصلاً من هذا التزويد ، ومع أن بعض الدراسات تشير إلى أنه من الممكن السماح بوجود درجة معقولة من غموض الأدوار ولاسيما في حالة تزايد الرغبة لدى المرعوس في هيكلة مهام عمله بطريقة الخاصة ، وعلى الرغم من ذلك فإن تزايد درجات غموض الأدوار يؤدي إلى تزايد درجات عدم الرضا ، والرغبة في ترك التنظيم والإحساس بالاستنزاف النفسي مما يؤدي إلى التأثير في عملية تقييم الأداء الوظيفي .

٢- صراع أو تناقض الدور **Role Conflict** : ويمثل حالة يدرك فيها الفرد تبايناً أو تفاوتاً بين متطلبات الأدوار المختلفة التي ينهض بها الفرد، وبخاصة عندما تتسع دائرة هذه المتطلبات وتتوغل مصادرها وتشكال النهوض بها وفقاً لالتزامات معينة، وهذه الالتزامات تبدأ بما هو حتمي، وتتغل إلى ما هو واجب ينبغي النهوض به، كما تشمل أيضاً على فعاليات أخرى تدعم الدور وتجعله أكثر تأثيراً . (مثال عبد الخالق جاب الله، ٢٠٠٣)، حيث أن مواجهة الفرد بمواقف تفرض عليه تحقيق متطلبات متعارضة فسي أن واحد، قد ينشأ عنه تعارض بين المتطلبات التي تفرض على المرعوس من المدير والمتطلبات المتوقعة أو المطلوبة منه بالنسبة لمرعوسيه أو عند التنازع على توزيع المخصصات التنظيمية . وقد ينشأ صراع الأدوار عندما تتعارض متطلبات الدور مع الهيكل/التنظيم القيمي لدى الفرد، وتشير دراسة "جاكسون وسكولر" Jackson & Schuler (2000, 16-78) إلى الآثار السلبية المترتبة على صراع الأدوار ، وإن كانت قد أثبتت أنها أقل حدة من الآثار المترتبة على غموض الأدوار، كما أوضحت أن نقص درجة

التوافق بين الدور كما يفضلته الفرد وكما هو موجود على تحقيق فاعلية الوظيفة مما يؤدي إلى نتائج سلبية عند قيام المدير بعملية تقييم الأداء الوظيفي لهذا الفرد "

٣-تعاطف عبء الدور **Role Over Load** : ويعرف "شيرنغتون" Cherrington (1989,93) بأنه إحساس الفرد بأن كمية أو حمل العمل المفروض عليه أكبر من الوقت المتاح له لتنفيذه ، وبالتالي أكبر من قدرته على التنفيذ ، ويرى أن عبء الدور وليس هو نفسه ، ومن ثم فإنه يعود ويصنفه كصورة من صور أربع للصراع بين الأدوار ، ومن المحتمل أن يعود عدم التركيز على دراسة تزايد عبء الدور إلى هذه النظرة، أى اعتباره شكلا من أشكال صراع الأدوار وليس عاملا منفصلا عنه" . وفى نفس السياق يشير "حمودة" (١٩٩٦،٨٦) " إلى أنه يؤيد فكرة فصل تزايد عبء الدور عن صراع الدور عند البحث ، وحيث يرى "أن عبء الدور وإن كان يترتب عليه الإحساس بالإجهاد أو الاستنزاف النفسى مثله فى ذلك مثل صراع الدور إلا أن معظم تأثيراته ذات طابع جسدي أو مادي وتأخذ صورة أو أكثر من صور الإرهاق والتعب والإحساس بالرتابة والملل ، كذلك يمكن أن يكون الدور المطلوب من الفرد غير مجهد أو مقبول من حيث العبء ومع ذلك فقد يشعر بصراع الأدوار فى حالة تحقق صورة من صور الصراع المذكورة ، ولأسما صورة تتأخر الدور مع الهيكل القيمي للفرد ، وكذلك فغالبا ما يرتبط إحساس الفرد بتزايد عبء الدور بكيفية توزيع مهام العمل داخل التنظيم وعلاقة هذا التوزيع بالقدرات الجسدية والذهنية اللازمة لتنفيذ الدور المطلوب ، الأمر الذى يؤثر على كفاءة عملية تقييم الأداء الوظيفي للمرءوسين"

٤- حاله عدم التأكيد المرتبطة بالعمل **Uncertainty** : حيث تعود أصول هذا العامل إلى نظرية التوقع ل فرووم ، وكما أوضح بيير وبهجت (1985,19) Beehr& Bhagat "أن هناك مفهومين من مفاهيم عدم التأكيد مشتقين من هذه النظرية المفهوم الأول أطلق عليه **Effort P performance OR (E-P) Uncertainty** ويشير إلى مدى تأكد الفرد

من أن ما يبذله من جهود سوف يقود إلى الأداء المطلوب ، بينما أطلق على الثاني *Performance-to-outcome OR(P-O) Uncertainty* ويشير إلى مدى تأكيد الفرد من أن أداة المحقق سوف يقود إلى أو يحقق مجموعة من العوائد أو النتائج المطلوبة وبالمثل يرى كل من (Byrne, & Cropanzano, 2001, 9-14) أن ارتفاع درجة عدم التأكيد العام لدى الفرد يفضي إلى الإحساس بعدم الرضا وتزايد الإحساس بالاستنزاف النفسي، والذخيرة إلى ترك العمل" ولوضحت الدراسة أنه قد تكون درجة تأكيد الفرد من أن جهده يقود إلى الأداء العالي بينما تكون درجة تأكيد من أن أدائه سيقود إلى العوائد أو درجة تأكيد من العلاقة بالمدير متوسطة أو ضعيفة، وهذا ما لا يظهر بوضوح في عامل عدم التأكيد الإجمالي وهكذا.

٥- الرضا عن العمل *Job Satisfaction*: حيث تشير "هنري" (٢٠٠٠، ٦) إلى هذا العامل بأنه يحمل جملة المشاعر أو الحالة الوجدانية التي يشعر بها المرعوس تجاه وظيفته وحيث تجمع غالبية الدراسات العربية والأجنبية التي استهدفت دراسة تأثير هذا العامل على كافة المكونات التنظيمية إلى الآثار الإيجابية الناتجة عن تزايد حالة الرضا الوظيفي للفرد خاصة في تقليل الإحساس بالاستنزاف النفسي وإضعاف الرغبة في ترك العمل، ومن ثم زيادة كفاءة المرعوس وزيادة إنتاجيته وبالتالي ارتفاع درجة تقييم الأداء الوظيفي له.

٦- الاستنزاف النفسي *Psychological Strain*: ويشير "شيرنتون" Cherrington (1993, 19) إليه بأنه يعبر عن مدى إحساس أو إدراك المرعوس لولحد أو أكثر من الآثار النفسية أو العصبية أو الجسدية الناتجة عن عدم قدرته على التكيف مع مجموعة من الضغوط *Stressors* في المحيط حوله، وهو ليس قاصراً على عدم التكيف مع ضغوط العمل وإنما تتعدد مصادره وتختلف باختلاف التكوين النفسي للإنفراد وفي نفس السياق يشير "فرج طه وآخرون" (٢٠٠١، ١٩٩) في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي إلى ذلك

العامل بالإجهاد الفعلي العصبي ويتمثل في استجابة تنسم بالإرهاق الزائد المصحوب بالصداع، والميل إلى النوم بكثرة، والتردد في كل شيء بدون منطق سليم مع كثرة الأخطاء، وندود الفعل الشديدة الانفعالية، وما يصاحبها من توتر عصبي وتزايد دقات القلب، وارتفاع ضغط الدم مع تقلصات مؤلمة في المعدة، كل ذلك أو بعضه "ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى أن مصطلح الاستنزاف النفسي يختلف عن مصطلح الضغط Stress وكما أوضح كوك وآخرون" (Cook, et al (1986,37 حيث يركز بقدر كبير من الآثار الناتجة عن الضغط، وليس مصادر هذه الضغوط نفسها

٧- إضمار/الميل إلى ترك العمل **P propensity to Leave**: ويعبر عن رغبة كامنة داخل الفرد في ترك عمله الحالي إذا ما أتاحت له ظروف معينة، وقد يمثل مؤشر الميل إلى ترك العمل رد الفعل الأخير لدى الفرد تجاه تفاعل مجموعة متنوعة من العوامل داخل التنظيم وخارجه، ومن هذه العوامل المهام الموكلة إلى الفرد والأنوار المطلوبة منه، فضلاً عن غموض الدور وصراع الدور وعموماً فتمتد علاقة ترابط سلبي بين الميل إلى ترك العمل وكل من الرضا عن العمل والانتماء الوظيفي **job involvement**

٨- سلوك المدير **Supervisor behavior**: بأبعاده المختلفة حيث يعتبر من أكثر العوامل المؤثرة في كفاءة عمله تقييم الأداء الوظيفي، وحيث يشير كل **Byrne, & Cropanzano, (2001,19)** إلى الاهتمامات الملحوظة ببعض عناصر هذا السلوك مثل هيكلية المهام والاهتمام بالمشاعر وتدعيم المرعوسين، وعلاقة ذلك بالرضا والأداء الوظيفي كما درس الآثار الإيجابية لسلوك المدير في مساعدة مرعوسيه في وضع الأهداف وفي تزويدهم بالمعلومات المرتدة عن الأداء الوظيفي، كما أظهرت دراسته وجود ترابط إيجابي جوهري بين سلوك المدير الإيجابي والرضا عن العمل وعلاقات سلبية أقل في قوتها مع كل من غموض الدور، وحالة عدم التأكد الإجمالي، والميل إلى ترك العمل، وصراع الدور، وتزايد الإحساس بالاستنزاف النفسي.

العدالة التنظيمية: ويمكن تناول هذا المصطلح مرحليا وعلى النحو التالي:

العدل (العدالة): حيث أشار إليها قاموس المورد (٢٠٠٦، ٧٥٣) بأنها الاستقامة Straightness وعدل بمعنى أنصف، سوى ، ضبط قوم، وزان، وعدل بينهما أي سوى بينهما، وعادل بينهما. في حين أوضح مختار الصحاح (٤١٧) أن العدل ضد الجور ، ورجل عدل أي مرضي ومقنع في الشهادة ، وقال الأخفش : ما قلم في النفوس أنه مستقيم.

ويشير سعيد إسماعيل (١٩٩٨، ١٧١) إلى أن أفلاطون في كتابه (الجمهورية)، وقبل الميلاد بعدة قرون كانت القضية الأهم التي شغلتها في تصويره لقيام المجتمع الفاضل هي أن يسود هذا المجتمع العدل على أسس أن هذه القيمة هي مدركة المنتهي وغاية الغايات فهي الطريق الوحيد إلى تحقيق الخير في دولة العدل وعندما بحث أفلاطون تكوين الإنسان النموذجي ، وتصور أن ذلك إما يكون عندما تؤدي كل قوة من قوى النفس ما أهلت له ، فتحصل على الفضيلة الخاصة بها ، بحيث تحقق للقوة العاملة فضيلة الحكمة، وتحقق القوة الغضبية فضيلة (الشجاعة)، وتحقق قوة الشهوة فضيلة العفة. وجد أن هناك فضيلة رابعة ليست لها قوة خاصة بها ضمن قوى النفس، إنما هي النتيجة العامة لكل هذا ألا وهي: العدل. وفي القرآن الكريم كان العدل قيمة مركزية ، فمهما كان تصرف الآخر إزاءنا فلا بد من معاملته بالعدل ، والعدل ليس سلوكا عمليا فحسب بل هو قيمة نظرية كذلك لا بد أن نتبذى في الأقوال والحكم بين الناس لا بد كذلك يستند إلى العدل والعدل مطلب إلهي لا بد من الامتثال له وهكذا تتعدد الشواهد وتتوغل الأدلة والبراهين التي تنتهي جميعا إلى أن العدل خير بل كل الخير ، للإنسان : فردا وجماعة ولأن العدل على هذه الدرجة من الخطورة وبهذا القدر من سمو كان معنى واضحا بسيطا يتلخص في أن ينعم الإنسان بما تتفق على أنه حق له ومع قيامه بالواجبات المفروضة عليه، وهكذا يمكن القول بأن العدل قيمة غالية، ومطلب إنساني لا بد من تحقيقه لدى الفرد وأما فيما يتعلق بتحليل مضمون العدالة التنظيمية فيمكن تناولها على النحو التالي:

العدالة التنظيمية Organizational Justice:

بدائية وقبل التعرض بالتحليل إلى مفهوم العدالة التنظيمية ومضامينه وباعتباره المصطلح الأول المعنى بهذه الدراسة الإشارة إلى نقطة هامة مفادها أن هذا المفهوم المحوري وإن كان قد بدأ التعامل معه حديثاً في مجال إدارة الأعمال إلا أن له جذوره التاريخية والفلسفية المستمدة من "نظرية المساواة" التي اقترحها وقدمها العالم الشهير "آدمز" (Adams, 1963, 422) وقبل نصف قرن من الزمان، وحيث تنهض تلك النظرية على مسلمة مؤداها "أن العاملين يقارنون نسبة مخرجاتهم الوظيفية (الدخل الوظيفي مثلاً)، ومدخلاتهم الوظيفية (الجهد الوظيفي) إلى نسبة مخرجات ومداخلات غيرهم من الأقران في العمل" واستناداً على هذه النظرية فإنه يفترض أن إحساس الفرد بعدم المساواة ينتج في الحالات التي يحصل فيها الفرد على أجر أقل مما يستحق ويصاب فيها بإحساس من الضجر والضييق. أما الحالات التي يعثر فيها النسيان فلا يحدث الإحساس بعدم المساواة بل يشعر بالعدالة والموضوعية.

ثم بدلت ملامح المفهوم تتضح لدى عديد من الباحثين، وكرد فعل منطقي للتطور الحادث في دراسة كافة العلوم الإدارية والتي استهدفت دراسة المنظمات والعوامل المؤثرة فيها بيد أننا سوف نتعرض بالتحليل لتلك التعريفات التي حاولت تحديد المفهوم، خاصة، في العقد الأخير من القرن المنصرم حيث يشير إليه كل من "ألين ومايرز" Allen & Mayers (1997, 49-61) بأنها تعنى الطريقة والأسلوب التي يعامل به المرعوسون من قبل المديرين أو منظماتهم كما يشير إليها "جرينبرج" (Greenberg, 1990, 399) بأنها تعنى وصف وشرح دور العدالة في مكان العمل وبالمثل يرى كل من "سال وموري" Saal & Moore (1998, 105) أن العدالة التنظيمية تتحدد بصفة أساسية في ضوء ما يدركه الفرد من نزاهة وموضوعية المخرجات والإجراءات التنظيمية، ومن ثم فالعدالة

التنظيمية مفهوم نسبي، بمعنى أن الإجراء التنظيمي الذي قد يدركه أحد العاملين على أنه إجراء متميز وغير موضوعي قد يدركه آخر على أنه إجراء يتميز بدرجة عالية من الموضوعية وعدم التحيز. كما أوضحنا أن أثر الإدراك الشخصي على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يكون واضحاً عند تقييم نظم الترقيات في بعض المنظمات، كما بين "لورجن" (1998,547) أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يفضي إلى السلوك الإيجابي للعاملين في المنظمة، وبصياغة أخرى فإنه عندما يسيطر على العاملين إحساس بأن نتائج تقييمهم نتائج عادلة، أو أن الطريقة التي تم بها توزيع المهام والأعمال، ومن ثم المكافآت طريقة نزيهة ومحيدة، فإن ذلك سوف يفضي إلى دفع العاملين إلى المزيد من السلوك الإيجابي، ولضمان زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة التي يعملون بها، الأمر الذي نكون نتيجته في أكثر الأحيان زيادة إنتاجية المنظمة. كما يشير "ويلبورني" (Welbourne 1998,325) إلى أنه من اليسير تحديد السبب في أن أسلوب التقييم الذي يتبعه المدير يمكن أن يؤثر على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، خاصة إذا ما أخذنا في الحسبان أهمية جمع المعلومات الموضوعية لاتخاذ القرارات العادلة، وحيث يؤكد على أنه عندما يبدأ المدير في جمع المعلومات التي تتعلق بمستوى الأداء الوظيفي للمتعوس فإن المتعوس سوف يدرك أن توزيع الأعمال والمكافآت قد تم بطريقة عادلة ومن ثم يتحقق الإحساس بعدالة التوزيع داخل المؤسسة على النقيض من ذلك فإن المتعوس الذي يشعر أن معلومات المدير عن مستوى أدائه الوظيفي قليلة سوف يشكك في عدالة عملية التوزيع، ومن ثم تقل ثقته في عدالة التوزيع ذاتها ولعله يتضح من هذا التحليل أن الفرد يمكن أن يتقبل الثواب والعقاب التنظيمي إذا ما أحس بأنهما يستندان إلى مبادئ وإجراءات عادلة وفي نفس السياق يشير "بال وزملاؤه" (Ball et al 1994,299) إلى أن "العقاب التنظيمي

يمكن أن يؤثر إيجابيا على سلوك العاملين ويكون ذلك رهن باقتناع العاملين بأن ذلك العقاب يمثل تطبيقا للعدالة التنظيمية ولا شك أن ما تقدم بلغت أنظارنا إلى حقيقة مفادها أنه يمكن النظر إلى العقاب التنظيمي من منظور للعدالة التنظيمية ، وأن مثل هذه الرؤية يمكن أن تفسر العديد من ردود فعل العاملين للثواب والعقاب التنظيمي.

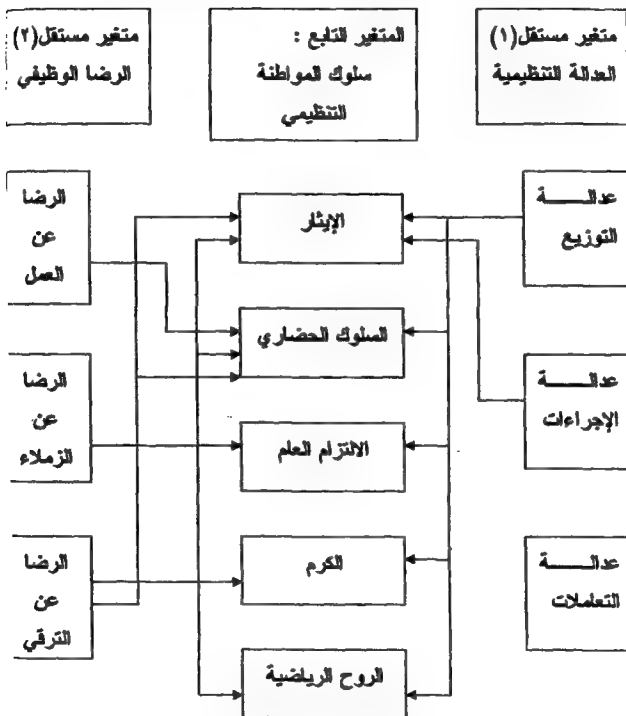
ومما تجدر الإشارة إليه أن مضمون العدالة التنظيمية يتسع ليشمل ثلاثة أنواع من المعاني أو المفاهيم الفرعية: هي عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات. وهذه الأنواع تعرضت لها العديد من الدراسات فعلى سبيل المثال يعرف "مورمان" Moorman(1991,846) عدالة التوزيع بأنها "عدالة المخرجات التي يحصل عليها الفرد، في حين أن عدالة الإجراءات الرسمية فيصفها على أنها انعكاس لمدى إحساس العاملين بعدالة الإجراءات التي استخدمت في تحديد تلك المخرجات وفي نفس السياق يوضح كل من "مارتن وبينت" Martin & Bennet (1996,84-104) أنها تشمل على العدالة الإجرائية procedural justice والعدالة للتوزيعية distributive justice ويشير إلى الأولى : بأنها السلوك والعمليات التي تستخدمها المنظمة لتنفيذ الوظائف المختلفة أي أنها عدالة للوسائل التي توصل إلى النهايات أو للنتائج المرغوبة، في حين يشير إلى الثانية على أنها العوائد أو النهايات المترتبة على الوسائل والعمليات ومن ثم فالعدالة التنظيمية هي مزيج من العدالة الإجرائية والعدالة للتوزيعية، وفي الإطار ذاته يوضح "بيوجري" Beugre(1998,349) أن العدالة التنظيمية تنهض على ثلاثة مفاهيم: عدالة التوزيع ويتحقق إحساس العاملين بها عندما يشعر الفرد أن ما حصل عليه من مكافآت يتناسب مع ما بذله من جهد مقارنة مع زملائه. أما عدالة الإجراءات فتإنها

تعكس مدى إحساس العاملين بعدالة الإجراءات المتبعة لتحديد المكافآت التنظيمية ويتحقق عندما يتاح للفرد فرصة لمناقشة الأسس والقواعد التي سوف يتم عليها تقييم أدائه، وأخيراً عدالة التعاملات وتعكس جودة العلاقات الشخصية بين الرئيس المباشر والعاملين خلال عملية تقييم الأداء . وهذه المكونات الثلاثة لا يمكن اعتبارها مستقلة عن بعضها فكل منها يقضى ويحقق الأخرى، ومما هو جدير بالذكر أن " مورمان ونيهوف " Moorman (2000:478) Niehoff, قد أوضحوا أنه على الرغم من أن مفهوم العدالة التنظيمية يشمل على كل من العدالة الإجرائية والتوزيعية ، إلا أن العدالة الإجرائية تقدم تفسيراً جيداً لاتجاهات وسلوكيات العاملين أكثر من العدالة التوزيعية وفي ذات الوقت فقد أوضح "مودينكيتي وآخرون" Moideenkulity et al (2001,6) أن العدالة التوزيعية تسهم إسهاماً ملحوظاً في تفسير إدراك الأفراد للدعم التنظيمي organizational support والذي يقصد به الدرجة التي يدرك عندها الأفراد أن المنظمة تهتم بهم وتضمن مجهوداتهم وإسهاماتهم وتعني بهم وترعاهم ونخلص مما تقدم بأن ثمة علاقة وثيقة بين كل من عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات فكما هو واضح مما سبق فإن إحساس العاملين بعدالة التوزيع مرتبط إلى حد كبير بإحساسهم بأن قرارات التوزيع تمت وفقاً لطرق وقواعد عادلة ذات موثوقية وموضوعية ، وأن كلا منهما يفضي إلى عدالة للتعاملات ومما هو جدير بالإشارة أن "لورجن" organ (1998,548) قد أوضح أن إحساس العاملين بعدم عدالة التوزيع للأعمال والمكافآت مقارنة بما يتلوه من جهد يتمخض عنه خلق نوع من التوتر في العلاقات بين الأفراد بعضهم البعض ، وبينهم وبين الإدارة . وفي معظم الأحيان يتولد لدى الأفراد رغبة كبيرة في حل مثل تلك الخلاف

وثمة نقطة أساسية ينبغي التأكيد عليها عند محاولة تفسير أثر عدالة التوزيع على طبيعة العلاقات داخل المؤسسة وهي أن هذا الأثر يتوقف إلى درجة كبيرة على الأهمية النسبية لقيم العمل الاقتصادية والاجتماعية بمعنى أنه إذا ارتفعت أهمية القيم الاقتصادية للعاملين فلا بد أن الإحساس بعدالة التوزيع سوف يطغى على سلوكهم. أما في الحالات التي تسود فيها القيم الاجتماعية للعاملين على قيمهم الاقتصادية فإن الإحساس بعدالة التوزيع سوف يكون أقل أهمية في التأثير على سلوك العاملين وفيما يتعلق بعدالة الإجراءات فإن تحديد المكونات الأساسية لعدالة الإجراءات الرسمية - كما أوضح مورمان ونيهوف (2000:530) Moorman, Niehoff - سوف يساعد على تفسير أفضل للعلاقة بين أسلوب تقييم المدير للأداء الوظيفي وبين عدالة الإجراءات، صحة الإجراءات، واقعية الإجراءات، وأخلاقيتها، وفي حالة استيفاء الإجراءات الرسمية التي يتبعها المدير لواحدة على الأقل أو معظم المكونات السابقة فإن المرعوس يعتبر تلك الإجراءات عادلة، وأما في حالة غياب المكونات الأساسية المحققة لعدالة الإجراءات الرسمية فإن ذلك يؤثر بشكل مباشر على المرعوسين عن عملية توزيع الأعمال والمكافآت ومن ثم يقلل من إحساسهم بالعدالة التنظيمية وفي نفس السياق يوضح كل من "فلورج وكنوفسكي" Folgerand & (2000,115) Konorsky "أن عدالة الإجراءات الرسمية يمكن أن تؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالرضا عن سياسات الأجور والمكافآت في المنظمة وبالمثل فلقد أوضح جاب الله (١٩٩١، ١٢٨) أن ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء المطبق بالمنظمة تزداد بزيادة درجة رضا العاملين بنتائج تقييم الأداء، وأن ثقة العاملين في نظم تقييم الأداء تزداد أيضاً كلما أتيحت للعاملين فرصة كافية لإبداء الرأي في هذه التقنيات، وأنه كلما شعر العاملون أن مديرهم المباشر لديه إلمام كاف بجوانب عملهم، حصل هذا المدير على مناقشتهم للوصول إلى أهداف وخطوات عملية لعلاج نواحي القصور في الأداء.

وعليه يمكن استخلاص أن مفهوم عدالة التوزيع يرتبط بتقييم خصائص نظم العمل داخل المنظمة في حين أن مفهوم عدالة الإجراءات يرتبط ارتباطاً كبيراً بطريقة تقييم مخرجات وظيفية معينة أما فيما يتعلق بعدالة التعاملات فقد أوضح كل من "مورمان ونيهوف" (Moorman, Niehoff, 2000:576) أنها تعكس مدى إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحصل عليها المرعوس عندما تطبق عليه بعض الإجراءات الرسمية لو معرفته بأسباب تطبيق تلك الإجراءات وأنه في العديد من الحالات فإن الطريقة لو الأسلوب الذي يعامل به الفرد أثناء تنفيذ بعض الإجراءات الرسمية (تقييم الأداء) يمكن أن تؤثر على إحساس هذا الفرد بالعدالة، الأمر الذي يكون مغايراً لـ كلاً من عدالة الإجراءات وعدالة للتعاملات يمكن أن تؤثر في إحساس الفرد بالعدالة التنظيمية "

وعموماً فإنه من الأمور التي يجب التأكيد عليها هنا وكما أوضح "زايد" (2000، ٥٩٨) أن المؤسسات المجتمعية مطالبة اليوم، وأكثر من أي وقت مضى، وخاصة ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين أن تولي عناية كبيرة لتحقيق العدالة التنظيمية بمكوناتها ومفاهيمها الفرعية المختلفة عدالة الإجراءات، وعدالة المعاملات، وعلى وجه الخصوص عدالة التوزيع، لما لها من تأثير جد كبير على عدد من العوامل التنظيمية المختلفة داخل المنظمات، وعلى قمة هذه العوامل التنظيمية تنمية "سلوك المواطن التنظيمي Organizational Citizenship Behavior" والذي يعبر عنه بأنه سلوك تطوعي ينبع من الأدوار الوظيفية التي يمكن أن يضطلع بها الفرد بمعنى أنه غير ملزم حيث ينص عليه ضمن (الواجبات والأعباء) "وبنفس القدر فإنه من الضروري أن تولي المؤسسات عناية مماثلة لتنمية الرضا الوظيفي، وكل ما من شأنه تحقيقه، وحتى تتفاعل هذه العوامل المجتمعية ويكون لها التأثير المطلوب والمرجو في زيادة كفاءة وفاعلية المنظمات المجتمعية. هذا ويمكن التمييز عن هذه العلاقة على النحو التالي:



شكل (١) يوضح العلاقات بين سلوك المواطنة التنظيمي والعدالة التنظيمية والرضا الوظيفي

وكما أوضح تزايد (٢٠٠٠، ٥٨١) أيضاً في موضع آخر فإن هناك طبيعة خاصة في دراسة العلاقات المتداخلة بين عملية عدالة الإجراءات وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمي، وبمعنى آخر فإن انعكاس عملية تقييم الأداء على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يرجع إلى تأثير عملية تقييم الأداء على كل القرارات الهامة المؤثرة على حياة الفرد الوظيفية مثل : قرارات الترقية والنقل والراتب والتدريب. وكما هو واضح من المكونات الأساسية لمفهوم العدالة التنظيمية ، فإن عدالة الإجراءات (إجراءات ونتائج التقييم) تمثل "العامل الحرج" الذي يؤثر على إحساس العاملين بالعدالة وأن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بدوره يؤثر على سلوك المواطن التنظيمي للعاملين ووفقاً للشكل التالي :

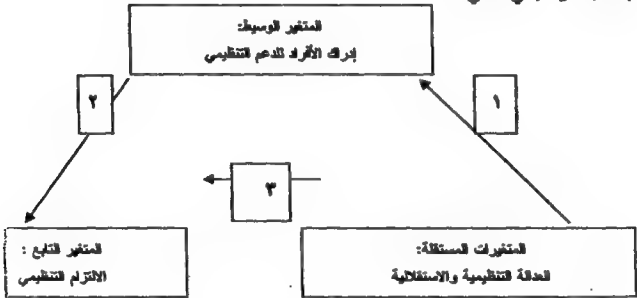


شكل (٢) يوضح العلاقات المتداخلة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمي وفي إطار التحليل لتلك التأثيرات المختلفة بين العدالة التنظيمية وغيرها من العوامل التنظيمية الأخرى يمكن التعرض في الجزء التالي وبإيجاز لعامل آخر يتأثر تأثيراً جديداً كبيراً بالعدالة التنظيمية ألا وهو عامل الالتزام التنظيمي *organizational commitment* والذي يعكس إيماناً قوياً بأهداف المنظمة وقيمتها وقبول هذه الأهداف ، ورغبة في بذل جهد معقول بالنيابة عن المنظمة ، ورغبة قوية في البقاء بالمنظمة. وحيث أوضحت عدد من الدراسات طبيعة العلاقة الجوهرية بين الالتزام التنظيمي والعدالة التنظيمية فقد كشفت دراسة "هوكينز" (Howkins, 1998, 118) عن وجود علاقة

ارتباط بين الالتزام التنظيمي الوجداني للعاملين والمعاملة العادلة للعاملين في مكان العمل* كما أسفرت دراسة "فلوجر وكانوفسكي" (Folger & Konorsky, 1997, 116) عن وجود علاقة ارتباط بين الالتزام التنظيمي الوجداني ورغبة الفرد بالبقاء بالمنظمة والارتباط العاطفي بها والتوحد مع هويتها والاندماج بها وبين عدد من المتغيرات منها العدالة الإجرائية وأن إدراك الأفراد للإجراءات المستخدمة في زيادة الأجور قد أسهمت في زيادة الالتزام التنظيمي الوجداني لدى المرعومين ومن ثم وجود علاقة موجبة بين عدالة المكافآت والالتزام التنظيمي الوجداني *

واستكمالاً للعوامل المؤثرة والمتأثرة بالعدالة التنظيمية يوجد عامل ثالث يعتبر من أكثر هذه العوامل المؤثرة والمتأثرة بالعدالة التنظيمية وهو " إدراك الأفراد للدعم التنظيمي Organizational Support "والذي يعرفه " إيزنبرجر Eisenberger, et al (1998) ونقلا عن "ريان" (٢٠٠٠، ١٣٤) بأنه الدرجة التي يدرك عندها الأفراد أن المنظمة تهتم بهم وتضمن مجهوداتهم وإسهاماتهم وتعتني بهم وترعاهم " وحيث أوضحت دراسة "مورمان ونيهوف " (Moorman, Niehoff (2000:478) أن إدراك الأفراد للدعم التنظيمي يمكن تفسيره من خلال عدد من العوامل التي تؤثر في تقييم الأنشطة الموجهة نحو رفاهية العاملين والاهتمام بهم داخل المنظمة وتعتبر العدالة التنظيمية أحد أهم هذه العوامل، ولقد توصل الباحثون إلى وجود علاقة موجبة بين إدراك الفرد للدعم التنظيمي والعدالة الإجرائية وتشير نتائج الدراسات الميدانية إلى أن العدالة الإجرائية تقدم تفسيراً جيداً لاتجاهات وسلوكيات العاملين أكثر من العدالة التوزيعية وبالمثل فقد أوضحت دراسة "مودينكيتي وآخرين" (Moideenkuly et al (2001,7) أن العدالة التوزيعية تسهم إسهاماً ملحوظاً في تفسير إدراك الأفراد للدعم التنظيمي *

هذا ومما تجدر الإشارة إليه أيضاً أن 'ريلن' (٢٠٠٠، ١٣٤) قد أوضح أن إدراك الأفراد للدعم التنظيمي يلعب دور المتغير الوسيط بين المتغيرات المستقلة وهي (العدالة التنظيمية والاستقلالية) والمتغير التابع (الالتزام التنظيمي) وحيث تعرف الاستقلالية في العمل على أنها الدرجة التي تسمح للمرءوسين باستخدام كامل مواهبهم وإبداعاتهم، وتفترض في درجة الاستقلالية أحد المتغيرات البارزة في دراسة العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي، ويمكن التعبير عن العلاقات المتداخلة بين العوامل سالفة الذكر بالشكل التوضيحي التالي :



شكل (٣) العلاقة بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي

ونخلص من كل ما تقدم إلى القول بأن اهتمام المؤسسات التعليمية بتنمية وتأسيس سلوك العدالة التنظيمية لدى قياداتها تساعد تلك المؤسسات وبصورة مباشرة في مواجهة عديد من التحديات التي تعيشها تلك المؤسسات في القرن الحادي والعشرين ؛ نظرا لطبيعة العلاقة وثيقة الصلة بين هذا السلوك وبين عديد من المتغيرات ومجالات العمل الإداري وبصفة خاصة مجالات تقييم الأداء الأمر الذي يفضي إلى تحقيق عديد من

المكاسب الإدارية للمؤسسة على قمتها تنمية سلوك المواطن التنظيمي وتحقيق الرضا الوظيفي ومن ثم الالتزام التنظيمي للأفراد العاملين بالمؤسسة .
إبرك الأبعاد النفسية للبيئة المؤسسية :

- وتمثل مجموعة من المتغيرات التي يعتقد أنه تؤثر على الفرد وعلى قدرته على أداء عمله والتمسك به وهي تتمثل في ثلاث مجموعات من المتغيرات:
- مجموعة المتغيرات المرتبطة بالعلاقات الشخصية كحب العمل وتقبله والرضا عنه والرضا عن الذات وعن الرفاق وتضيق العاملين .
 - مجموعة المتغيرات المرتبطة بالنمو الشخصي والمهني بما في ذلك القدرة على الاستقلال وتحمل الضغوط والتعامل مع الصراعات والأزمات
 - مجموعة المتغيرات المرتبطة بالمحافظة على العمل والالتزام بقواعده بما في ذلك القدرة على التجديد والإبداع والقدرة على ضبط والوضوح.

الدراسات السابقة:

ثمة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية والتي أجريت في مجال إدارة الأعمال في حقبة الثمانينيات والتسعينيات من القرن المنصرم وبداية القرن الحادي والعشرين ، وقريبة الصلة بموضوع الدراسة الحالية، حيث أمكن الاستفادة منها في بلورة الإطار النظري للدراسة الحالية ، وكذا الاستفادة من نتائجها في تفسير ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج ، ونعرض لها بالتحليل الموجز فيما يلي:

أولا الدراسات العربية:

١- دراسة رفعت حلب الله (١٩٩١):

استهدفت الدراسة اختبار عدد من محددات ونتاج ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق بالمنظمة ، وكذلك إذا ما كان نظام تقييم الأداء مستقلاً عن التقديرات الفعلية التي حصل عليها هؤلاء العاملون في آخر تقييم للأداء ومدى رضائهم

عن هذه التقديرات . وإذا ما كانت ثمة علاقة بين ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء ورضا العاملين عن رئيسهم المباشر والولاء أو الانتماء للمنظمة . وللتحقق من ذلك قام الباحثان بصياغة خمسة فروض علمية واختبارها على عينة مكونة من (١٢٨) فرداً من جميع المشاركين في برامج مركز التنمية الإدارية التابع لقطاع الغزل والنسيج بالإسكندرية ، وقد قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس منها؛ قائمة استقصاء لتجميع بيانات تشمل بالإضافة إلى البيانات العامة والديموجرافية ؛ كالمسن ومدة الخدمة والحالة الاجتماعية ونوع المؤهل ونوع الوظيفة على أربعة مقاييس معيارية هي على الترتيب؛ مقياس ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء، ومقياس محددات العدالة الإجرائية والتوزيعية، ومقياس الرضا عن الرئيس المباشر، ومقياس الانتماء للمنظمة، وسؤالين غير معياريين يستفسران عن تقديرات المستفيدين في آخر تقييم للأداء وما إذا كانت هذه التقديرات في مستوى توقعاتهم ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها؛ تحقق جميع الفروض التي افترضتها الدراسة؛ حيث أشارت النتائج إلى تحقق صحة الفرضين الأول والثاني من التنبؤ بزيادة ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء نتيجة تصاف هذا التقييم بكل من العدالة الإجرائية والتوزيعية ، كما استطاع الفرض الثالث أن يتنبأ بأن تأثير متغيرات العدالة الإجرائية والتوزيعية على ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق بالمنظمة كان مستقلاً عن تقديرات هؤلاء العاملين في آخر تقييم للأداء ومستوى رضاهم عن هذه التقديرات . كما تحقق الفرضان الرابع والخامس حيث أكدت النتائج على أن ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق بالمنظمة يؤثر إيجابياً على كل من مستوى الرضا عن الرئيس المباشر والانتماء للمنظمة . وعلى هذا يمكن القول بأن ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق تأثيراً إيجابياً لا يمكن تجاهله على

مستوى كل من الرضا عن الرئيس المباشر والانتماء للمنظمة، وأنه لكي يمكن الحصول على هذه الثقة فلا بد من توافر ثلاثة شروط على الأقل : أولها : أن يشعر العاملون بأن لديهم الفرصة الكافية لإبداء رأيهم في التقديرات التي حصلوا عليها في تقييم الأداء سواء بالقبول لم الاعتراض دون الخوف من أية آثار سلبية من أي نوع، وثانيهما : أن يكون هناك نوع من الاتفاق في وجهات النظر بين الرئيس والمرعوس حول معنى ومعايير الأداء الجيد أو المنشود، وثالثهما : خلق مناخ يشعر فيه العاملون بأن تقديراتهم في تقييم الأداء تعتمد أولاً وأخيراً على ما بذلوه من جهد وما حققوه للمنظمة من أداء خلال الفترة التي يغطيها التقييم وليس على أساس أي شيء آخر .

٢-دراسة توفيق مرعي ومحمد عبد الفتاح باغي (١٩٩١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أداء المديرين السعوديين في قطاع الخدمة المدنية لعملية للقيادة الإدارية ، كما هدفت إلى التعرف على درجة الاختلاف في أدائهم الإداري لعملية للقيادة باختلاف متغيرات الدراسة : مستوى الوظيفة، عدد سنوات الخبرة ،المؤهل العلمي، عدد المرعوسين، ولقد أسفرت النتائج عن أن المديرين السعوديين يمارسون معايير قياس الأداء الإداري بدرجة عالية غير أن هناك معيارين كانت الاستجابات عليهما قليلة وهما يتعلقان بالقدرة على الاستماع والاهتمام بالمرعوسين ووجود معايير عادلة لتقييم الأداء الوظيفي للمرعوسين ، كما كشفت للنتائج عن وجود أربعة عوامل تتأثر بها القيادة وهي: الاهتمام بالمرعوسين لزيادة الإنتاجية ، والاهتمام بالمرعوسين لتوفير الدافعية لديهم ، والمبادرة في العمل والقيادة بالقوة .

٣-دراسة ثامر ملوح المطيرى، (١٩٩٣)

هدفت الدراسة إلى تقديم نظرية جديدة مبنية على أسس ومفاهيم تهدف إلى فحص تأثير القيادات التنفيذية بالقطاع الحكومي في أداء التابعين بولاية كولورادو الأمريكية ، كما تم اختبارها بحثيا بأسلوب المنهج الكيفي . وقد أطلق الباحثان على هذه النظرية اسم "النظرية النموذجية (المبتكرة) للقيادات التنفيذية لتقويم متغيرات أداء التابعين" Team ومن ثم فلقد هدفت الدراسة في مجملها إلى اكتشاف وفحص الطريقة التي تؤثر بها المستويات التنفيذية في أداء مرعوسيهها ،هذا وتنهض هذه النظرية على خصائص هي : أ - أنها تنظر إلى القائد بغض النظر عن أسلوب القيادة على أنه شخص يقوم باستمرار بتقييم وتحليل حالات الضعف في الأوضاع القائمة التي تحدد أداء التابعين ،ويقوم باتخاذ الإجراء اللازم لتخفيف هذه الحالات ، ب- تؤكد الفكرة القفلة بأن عملية القيادة تحدث داخل سياق تنظيمي، ويؤثر في متغيرات أداء التابعين ، ج- ترى أن أداء التابعين يتأثر بأربعة عوامل هي: المقدرة والدوافع وإدراك الدور والتعاون الرسمي

٤-دراسة محمد محمد عريشة (١٩٩٤)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر المدالة التنظيمية بمكوناتها المختلفة في مجال الدخل المتحقق من الوظيفة على اتجاهات العاملين في بعض المؤسسات المجتمعية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها :أنه كلما زاد الدخل العائد على الفرد من خلال عدالة الإجراءات والتعاملات والتوزيع ، ووفقا لكمية ونوعية وإنتاجية الفرد تكونت لدى الفرد اتجاهات إيجابية وتولد لديه إحساس بالرضا الوظيفي عن عمله داخل المنظمة ، ومن ثم زادت درجة ولائه وانتمائه للمنظمة .

٥- دراسة علل زائد (١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين ثلاثة من أساليب تقييم الأداء الوظيفي وهي: الاجتماعات الرسمية، الملاحظة، المناقشات غير الرسمية، وبين إحساس العاملين في المنظمات الحكومية بالعدالة التنظيمية وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب تقييم الأداء الوظيفي تؤثر على إحساس العاملين بكل من عدالة الإجراءات وعدالة التعاملات بشكل مباشر، في حين أنها لا تؤثر على إحساس العاملين بعدالة التوزيع، وتعتبر هذه الدراسة من أكثر الدراسات السابقة التي أفادت للدراسة الحالية بجانب غيرها من الدراسات.

٦- دراسة عبد الناصر محمد حمودة (١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى استخدام أسلوب تحليل المسار لقياس التأثير البيئي لمتغيرات ضغوط الدور، ومتغيرات حالة عدم التأكد في علاقة المشرف (مدير المنظمة) بالمتريبات على مرعوسيه ممثلة في: الرضا عن العمل، والاستنزاف النفسي، والنزعة إلى ترك التنظيم بسبب عدم العدالة، وحيث تم اختبار ثلاثة نماذج سببية مقترحة لتوصيف هذه العلاقة بالتطبيق على عينة من العاملين بالمنظمات الكويتية، وقد أشارت النتائج إلى أن السلوك الإشرافي لمدير المنظمة يمر من خلال تلك المتغيرات تاركاً أثراً غير مباشرة على العاملين، إضافة إلى أثره المباشر كذلك فإن إضافة متغير عبء الدور وإخلال متغير حالي هو عدم التأكد في شكل مفصل بعناصره الثلاثة عند نمذجة تلك العلاقات قد رفع من قدرة النماذج على تفسيرها والتنبؤ بها.

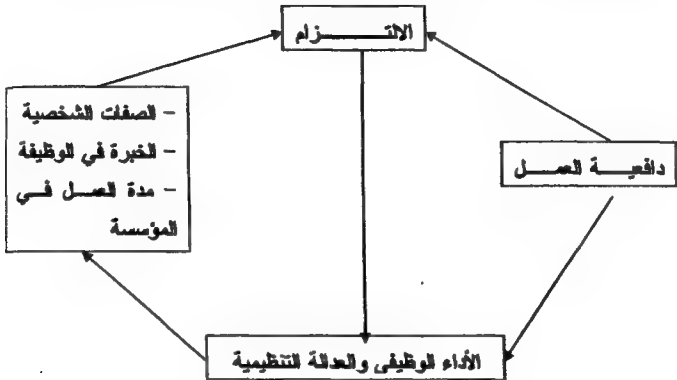
٧- دراسة حمد الدعيج وعبد الناصر حمودة (١٩٩٨)

استهدفت الدراسة قياس مدى انتشار أبعاد عدم موضوعية النظام الإشرافي (الرقابي) في المنظمات الحكومية للكويتية وعلاقة الارتباط القائمة بين إدراك الأفراد لهذه

الأبعاد ، ومجموعة ومن المتغيرات الفردية والتنظيمية ، بالإضافة إلى طبيعة العلاقات الارتباطية بين هذه الأبعاد وبعض الظواهر التنظيمية السلبية .

٨- دراسة درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩)

استهدف الدراسة التعرف على مستويات الدافعية والالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي في المؤسسات محل الدراسة ومدى اختلاف مستوياتها باختلاف الصفات الشخصية لهؤلاء العاملين وكذلك اختبار طبيعة واتجاهات العلاقة بين الدافعية من جهة وبين الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي من جهة أخرى، وكذا تحديد درجة وطبيعة العلاقة بين مجموعة من الصفات الشخصية وكل من الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي ولقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة، وذات دلالة إحصائية بين الدافعية الداخلية وبين الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي خاصة عندما يشعر العاملون بالعدالة التنظيمية حيث أكد أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتكرج وجود مثل هذه العلاقة رغم لاختلاف قوتها ومن ثم فإن انخفاض الدافعية الداخلية يترتب عليه وجود قوى عاملة أقل التزاماً، وبالتالي فإن ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية يترتب عليه وجود قوى عاملة أكثر التزاماً ، كما أوضحت الدراسة أن هناك عديداً من المتغيرات التي قد تؤثر على دافعية العمل الداخلي للفرد منها ؛ الدافعية الخارجية ، وخصائص الوظيفة ، وصعوبة الهدف ، والموعد النهائي لإتجاز العمل كما أن مستوى التزام الفرد تحكمه أيضاً عدة متغيرات منها؛ الرضا الوظيفي ، والمناخ التنظيمي ، والعملية التنظيمية والتي من أهمها العدالة التنظيمية بأنواعها المختلفة ولوضحت الدراسة بأنه يتحتم على القيادات الإدارية العمل على استقطاب والاستبقاء على القوة العاملة من خلال المستوى العالي من الدافعية الداخلية والعمل على تنمية الدافعية الداخلية من خلال العدالة التنظيمية وبغية تحقيق ارتفاع مستوى جودة أداء العمل والولاء للمنظمة والإبداع والمواطنة والروح المعنوية العالية وهذا ولقد توصلت الدراسة للنموذج المقترح التالي للعلاقة بين متغيرات الدراسة .



شكل (٤) العلاقة بين متغيرات مستويات الدافعية والالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي

٩- دراسة درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩)

حيث استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الإحساس بفاعلية وموضوعية نظم تقييم الأداء الوظيفي والولاء التنظيمي والرضا والأداء الوظيفي وقسا لبعض المتغيرات الديموجرافية لعينة الدراسة، ولقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج كان من أبرزها ؛ أنه كلما زاد إحساس العاملين بالمنظمة بفاعلية وموضوعية وعدالة نظم تقييم الأداء الوظيفي زادت درجة الولاء التنظيمي والرضا والأداء الوظيفي لدى العاملين وأن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يتأثر بعدد من المتغيرات منها : العمر، والخبرة في الوظيفة الحالية ، ومدة الخدمة ، والدخل الشهري حيث يرتبط زيادة عمر الفرد في العادة بزيادة في الخبرة وما يفضي إليه ذلك من ارتفاع مستوى مهارات الفرد وقدرته، وبالتالي

يؤدى ذلك إلى زيادة مستوى أدائه الوظيفي ، كما أن زيادة مدة الخدمة في المنظمة تؤدى إلى زيادة التزامه بالمنظمة ، ومن ثم زيادة الجهد المبذول في العمل وزيادة مستوى أدائه وتحسين علاقته بالرؤساء ومن ثم زيادة إحساسه بالعدالة التنظيمية .

١٠- دراسة عبد الناصر حمودة (١٩٩٩)

حاولت الدراسة التعرف على حساسية المدير للعدالة وعلاقتها بترتيب الأهمية النسبية للعوائد الوظيفية ولدى عينة من المديرين الكويتيين وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها أن حساسية المدير للعدالة تجعله يدرك أهميتها للنسبية في تحقيق زيادة الدخل، والمكافآت التشجيعية وارتفاع مستوى جودة أداء العمل والولاء للمنظمة والروح المعنوية العالية لدى المرعوسين كما تقضي إلى انخفاض نسبة الغياب وترك العمل.

١١- دراسة درويش عبد الرحمن يوسف (٢٠٠٠)

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى إدراك العاملين لمدى إسهام نظام تقويم الأداء المطبق في المنظمات محل الدراسة في تطوير أدائهم وتحسين علاقاتهم التنظيمية ، ومدى موضوعية وعدالة نظام تقويم الأداء باختلاف خصائصهم الفردية والتنظيمية مثل : العمر ومستوى الوظيفة والتعليم والخبرة العملية في الوظيفة والجنسية ، ومدة العمل في المنظمة الحالية ومدة العمل مع الرئيس الحالي ونوع القطاع ، وقد أظهرت النتائج وجود اختلافات في مستويات إدراك العاملين لمدى إسهام نظام تقويم الأداء الوظيفي في تطوير وتحسين علاقاتهم التنظيمية . وباختلاف هذه المتغيرات حيث تبين أن شاغلي وظيفة رئيس قسم كانوا أكثر إدراكاً لمدى إسهام نظام تقويم الأداء الوظيفي في تطوير أدائهم من شاغلي وظيفة أقل من رئيس قسم وذلك من منطلق أن شاغلي هذه الوظيفة قد يضطربون بجزء جد هام من عملية تقويم الأداء الوظيفي وبحكم كونهم للرؤساء المباشرين للمرعوسين وكذلك الحال بالنسبة لأصحاب الخبرة الطويلة وكبار السن وبالنسبة لأصحاب المؤهلات الجامعية وما فوقها.

١٢- دراسة عادل محمد ريان (٢٠٠٠)

استهدفت الدراسة التعرف على أثر إدراك الأفراد للدعم التنظيمي Organizational Support كمتغير وسوط على العلاقة بين الالتزام التنظيمي الوجداني وبعض المتغيرات الموقعية ممثلة في العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) ودرجة الاستقلالية في العمل في بعض المنظمات المصرية ، كما استهدفت إلى التعرف على العلاقة بين هذه المتغيرات وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي من خلال بناء نماذج تحدد متعددة المتغيرات والمراحل . وعليه فقد حاولت الدراسة الإجابة عن تساؤل رئيس مؤداه هل توجد علاقة تأثير للمتغيرات التنظيمية مثل العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) ودرجة استقلالية في مكان العمل على إدراك الأفراد للدعم التنظيمي في المنظمات المصرية؟ هذا وقد أسفرت الدراسة عن نتائج كان من أبرزها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي وكذا وجود علاقة ارتباط موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل والالتزام التنظيمي الوجداني ولوضحت الدراسة في نهايتها بضرورة استمرار البحوث المستقبلية في الكشف عن العوامل المفضية إلى زيادة وتفعيل العدالة التنظيمية لدخل المنظمات المجتمعية لما لها من تأثير كبير على سلوك العاملين وتجاهاتهم، ومن ثم زيادة إنتاجية المنظمات التي يعملون بها .

١٣- دراسة ياسر فتحي الهندوي المهدوي (٢٠٠٢)

استهدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية في مصر، والاستفادة من ذلك في التوصل إلى مجموعة مقترحات إجرائية لتفعيل هذه العلاقة بما يؤدي إلى تعزيز الالتزام التنظيمي لدى المديرين وتنشيط ضغوط العمل الإيجابية ومواجهة ضغوط العمل السلبية لديهم. وقد

تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تفعيل العلاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية بما يؤدي إلى تعزيز الالتزام التنظيمي من ناحية، وتنشيط ضغوط العمل الإيجابية، ومواجهة ضغوط العمل السلبية لديهم من ناحية أخرى؟ وقد تفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الابتدائية في جمهورية مصر العربية ؟
- ما مستوى ضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية في جمهورية مصر العربية ؟
- ما العلاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية ؟
- هل تختلف درجات الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الابتدائية باختلاف متغيرات (الجنس ، المستوى التعليمي ، الخبرة الإدارية) ؟
- هل تختلف درجات ضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية باختلاف متغيرات (الجنس ، المستوى التعليمي ، الخبرة الإدارية) ؟
- ما الإجراءات المقترحة لتفعيل العلاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية ؟

وقد تكونت عينة للدراسة من (٦١٥) من مديري المدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية، وقد تم اختيارهم من ثماني محافظات بطريقة عشوائية، وطبقت عليهم أدوات مقياس الالتزام التنظيمي (إعداد جون ماير وآخرون ١٩٩٣: ترجمة الباحث، بنصریح) ، ومقياس ضغوط العمل الإداري (إعداد الباحث) ، وقد اعتمد الباحث على المنهج الارتباطي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، واستخدم بعض الأساليب

الإحصائية مثل معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) وتحليل التباين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن العلاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية تختلف باختلاف كل من شكل الالتزام التنظيمي المدروس، ونوع ضغوط العمل المقصودة، كما يرتبط الالتزام التنظيمي العام طردياً بضغوط العمل الإيجابية، ويرتبط ارتباطاً عكسياً بضغوط العمل السلبية لدى المديرين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الابتدائية في درجات ضغوط العمل (الإيجابية والسلبية) طبقاً لاختلاف كل من (الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة الإدارية)، وكذا عدم وجود فروق دالة في درجات الالتزام التنظيمي العام طبقاً لاختلاف كل من (المستوى التعليمي، الخبرة الإدارية) بينما وجدت فروق دالة طبقاً للجنس وذلك لصالح الذكور.

١٤- دراسة آدم غاري العيسى (٢٠٠٣)

حاولت هذه الدراسة التحقق من تأثير عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات على الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي من ناحية، وعلاقة الرضا الوظيفي بالولاء التنظيمي من ناحية أخرى، وشارك في هذه الدراسة عينة قوامها ٥٢٠ موظفاً حكومياً في دولة الكويت. وتبين من نتائج الدراسة أن علاقة عدالة التوزيع والإجراءات أقوى مع الرضا الوظيفي منها مع الولاء التنظيمي. كما أن عدالة التوزيع تعد أفضل مؤشر للتنبؤ بالرضا الوظيفي، على حين كانت عدالة الإجراءات أفضل مؤشر دلّ على الولاء التنظيمي. ومن جانب آخر، كشفت نتائج هذه الدراسة أن متغير الرضا الوظيفي يفسر ما نسبته ٢٩% من التباين الكلي في الولاء التنظيمي. وقد خلصت الدراسة أخيراً إلى طرح بعض التوصيات واقتراح بعض الموضوعات لدراسات مستقبلية.

١٥- دراسة محمد حافظ حجازي (٢٠٠٤)

وقد استهدفت هذه الدراسة بصفة رئيسة التعرف على أثر خصائص الثقافة التنظيمية (متمثلة في تأثير الجماعة، الإبداع والابتكار، التكيف البيئي، التجانس الثقافي داخل المنظمة) على الرضا الوظيفي، وقد تكونت للدراسة من (١٠٥) أفراد من مستوى الإدارة العليا ، (٣٩٥) فرداً من الإدارة الإشرافية من البنوك التجارية التابعة لقطاع الأعمال العلم بمنطقة الإسكندرية الإدارية وهي؛ بنك للقاهرة (١١) فرعاً، وبنك الإسكندرية (١٠) فرع، وبنك مصر (١١) فرعاً، والبنك الأهلي (١٤) فرعاً. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها؛ وجود مستوى من الرضا الوظيفي لدى مستويات الإدارة العليا أعلى من مستواه لدى الإدارة الإشرافية، وتأثر الرضا الوظيفي بالجماعة كخاصية من خصائص المنظمة بكل عناصرها، ولم يتأثر الرضا بخاصية الإبداع والابتكار ؛ وقد أرجعت الدراسة هذه النتيجة إلى وجود مناخ تنظيمي يفرض قواعد وإجراءات رسمية، تتفق من قوانين ضابطة لأداء الأفراد، وتحد من الحرية والسيطرة للمتأخرين حين تصديهم لمباشرة نشاطاتهم. وعندما تسود اتجاهات مجتمعية سلبية تجاه العاملين بالبنوك، وعندما تستل الأقسام من أعمالها - الإعلام - وتسم لكل بالانحراف؛ يسود الخوف، وتضمحل الثقة، ويتوارى الإبداع والابتكار ويعجز الأفراد عن تقديم أفكار جديدة. وأسهمت فعاليات التكيف البيئي الموقفي في التغييرات في الرضا الوظيفي، وذلك عبر ثلاثة فقط (إعلام، ومعرفة، ونهوض للتغيير) وهذا التكيف في ضوء الصرامة القانونية، والضوابط البيروقراطية، أي أنه تكيف فكمالي لا يرنو نحو الجديد، أو حتى المقارنة بالمنافس الوافد المرس . وإجمالاً فقد أثرت خصائص الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي لدى العاملين بها، مع بعض الملاحظات وهي؛ زيادة التجانس الثقافي لدى مستويات الإدارة العليا عنه في الإدارة الإشرافية ، وكذلك عنه في عينة الدراسة ككل،

كما أن الإبداع والابتكار وإن وجد في الإدارة العليا بصورة معقولة ؛ إلا أنه لم يوجد في الإدارة الإشرافية إلا بصورة قليلة .

١٦ - دراسة مازن فارس رشيد (٢٠٠٤)

استهدفت الدراسة بحث العلاقة بين مستوى الدعم التنظيمي المدرك والأبعاد الثلاثة للولاء التنظيمي: العاطفي، والمستمر، والمعياري، لعينة من موظفي المؤسسات العامة بمدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن الدعم التنظيمي المدرك يرتبط ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بالولاء العاطفي والمعياري، ولكن ارتباطه بالولاء التنظيمي المستمر كان عكسياً.

١٧ - دراسة عويد سلطان المشعان (٢٠٠٥)

استهدفت هذه الدراسة لكشف عن طبيعة العلاقة بين الولاء التنظيمي والاضطراب والمعاناة النفسية لدى عينة مكونة من (٤١٨) مشاركاً من العاملين في القطاع الحكومي بالكويت، بواقع (٢١٥) من الذكور، (٢٠٣) من الإناث. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين الولاء التنظيمي وكل من المعاناة النفسية والاضطراب، كما أنه لا توجد علاقة بين الولاء التنظيمي والعصر ومدة الخدمة والمستوى التعليمي، بينما توجد فروق دالة إحصائية بين والإناث في الولاء التنظيمي؛ حيث نجد أن الذكور أكثر ولاء لمنظمتهم من نظرائهم الإناث، كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الاضطراب والمعاناة النفسية.

١٨ - دراسة ياسر فتحي الهندلوي المهدي (٢٠٠٦):

حيث تمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في التوصل إلى نموذج مقترح لتعزيز العدالة التنظيمية وتنمية أداء المعلمين لملوك المواطنة التنظيمية بما يؤدي إلى تفعيل العلاقة بينهما بالمدارس الثانوية العامة في مصر، وقد تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تفعيل العلاقة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك

المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر؟ وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما النموذج النظري المفترض للعلاقات القائمة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة في ضوء الأدبيات ذات العلاقة؟

٢- ما مستوى تقييم المعلمين للعدالة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر؟

٣- ما مستوى أداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر؟

٤- ما مدى مطابقة النموذج النظري المفترض لواقع العلاقات القائمة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر؟

٥- ما النموذج المقترح لتعزيز العدالة التنظيمية وتنمية أداء المعلمين لسلوك المواطنة بما يؤدي إلى تفعيل العلاقة بينهما بالمدارس الثانوية العامة في مصر؟

وتم معالجة العدالة التنظيمية طبقاً لأبعادها الثلاثة التالية: العدالة التوزيعية، العدالة الإجرائية، العدالة التفاعلية. وتم تناول أداء المعلمين لسلوك المواطنة في المدرسة طبقاً للأبعاد الثلاثة التالية: سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو الطلاب، سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو الزملاء. ، وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المدرسة ككل، وقد تم تطبيق مقياس العدالة التنظيمية المدركة لدى المعلمين، ومقياس أداء المعلمين لسلوك المواطنة على عينة عشوائية من معلمي المدارس الثانوية العامة (ن = ١٠٨٣) حيث تم اختيارهم من ثماني محافظات بطريقة عشوائية ، وطبق البحث مدخل النمذجة بالمعادلة البنائية (Structural Equation Modeling (SEM) في إطار المنهج الوصفي للوقوف على مدى مطابقة النموذج النظري المفترض لواقع العلاقات القائمة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر، وقد تم بناء النموذج المقترح انطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة وتأسيساً على النتائج النظرية

والإمبريقية ، وتم طرح مجموعة من الإجراءات المقترحة في سياق النموذج المقترح والتي تساعد على تفعيل العلاقة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطن. **ثانياً: الدراسات الأجنبية**

١- دراسة لاندی وآخرین (1980) Landy et al

استهدفت الدراسة التعرف على للعوامل المسهمة في دقة وعدالة نظام تقييم الأداء المطبق في بعض المنظمات المجتمعية ، ولقد توصلت الدراسة إلى أن زيادة الثقة في عدالة دقة نظام تقييم الأداء المطبق في المنظمة يرتفع في الحالات التالية: إذا كان تقويم الأداء أكثر تكراراً ، وإذا كان الرئيس المباشر القائم بالتقييم على علم كاف بعمل المرعوس ، ووجود اتفاق بين الرئيس والمرعوس على معايير الأداء الجيد ، ووجود خطة ذات أهداف وخطوات عملية للتغلب على نواحي الضعف في أداء المرعوس مستقبلاً ، إذا كان لدى المرعوس فرصة كافية للاعتراض على التقدير الذي حصل عليه في التقييم نون أن يؤثر ذلك بشكل سلبي على علاقته برؤسائه في العمل .

٢- دراسة ديبوي وبونتورياند (1981) Dipboye&Pontoriand

حاولت الدراسة التعرف على محددات ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء الوظيفي وتوصلت إلى أن رأى العاملين في نظام تقييم الأداء يكون إيجابياً إذا كانت عوامل التقييم ذات علاقة بالعمل وفي حالة وجود فرصة لإبداء الرأي في نتائج التقييم دون خوف من أية عواقب سلبية وفي حالة وجود نقاش بين الرئيس والمرعوسين حول الأهداف والخطط الكفيلة بعلاج أوجه القصور في الأداء في المستقبل.

٣- دراسة دوميش وآخرين (1986b) Domsch ,et al

حاولت هي الأخرى التعرف على محددات ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء، وتوصلت الدراسة إلى أن زيادة ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء يكون في حالة وجود

نظام رسمي لتقييم أداء العاملين وفي حالة تكرار عملية التقييم وفي حالة إمكانية استيعاب القائمين بالتقييم للجوانب المختلفة لوظائف الخاضعين للتقييم .

٤- دراسة جرينبرج (1990) Greenberg :

هدفت هي الأخرى إلى التعرف على محدثات ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء الوظيفي وتوصلت الدراسة إلى أن عاملين رئيسيين يفسران (٩٤,٧%) من التباين الحادث في ثقة العاملين في نظام تقييم الأداء وهما: العامل الأول ويتكون من خمسة عناصر تصف محدثات العدالة الإجرائية والعامل الثاني يتكون من عنصرين يصفان محدثات العدالة التوزيعية .

٥- دراسة كنورسكي وبيوه (1994) Kanorsky and Pugh :

حاولت الدراسة التعرف على تأثير العدالة التنظيمية ممثلة في : عدالة الإجراءات على سلوك العاملين في المنظمات ، وتوصلت الدراسة إلى أن العدالة الإجرائية تقدم تفسيراً جيداً لاتجاهات وسلوكيات العاملين وبصورة أكثر من العدالة التوزيعية، ولذلك يجب على مديري المنظمات أن يولوا العدالة الإجرائية جل اهتمامهم حتى يدرك ويشعر العاملون معهم بالعدالة التنظيمية .

٦- دراسة تانج وسارزفيلد (1996) Tang and Sarsfield :

حاولت التعرف على المحدثات المختلفة والتي يمكن إجمالها في إعطاء الفرصة للعاملين للتعبير عن إحساسهم بوجود برنامج رسمي لتقييم الأداء ومعرفة الرئيس المباشر بأداء المرؤوس ووجود خطة تنفيذية لتحسين ضعف الأداء وأخيراً تكرار عملية تقييم الأداء .

٧- دراسة سويني ومكارلين (1997) Sweeney and Mcfarlin :

وهذفت لتحديد طبيعة العلاقة بين إدراك العاملين لعدالة الإجراءات الرسمية وعدالة التعاملات وبين التغيرات الديموجرافية مثل خبرة العمل ومستوى التعليم والنوع ،

وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود ارتباط بين متغيري السن وإدراك العاملين لكل من عدالة الإجراءات وعدالة التعاملات بحيث بلغت معاملات الارتباط (٠.١٢)، (٠.٢٠) على التوالي ، بمعنى أنه كلما زاد السن للعاملين في المنظمة زادت خبرتهم وقناعهم وتقبلهم بعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات .

٨- دراسة مودينكيتي وآخرين (Moideenkulty et al (2001)

استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين بعض المتغيرات التنظيمية وأهمها الالتزام التنظيمي والوجداني وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي ، حيث توصلت الدراسة إلى أن العدالة التوزيعية تسهم إسهاما ملحوظا في تفسير إدراك الأفراد للدعم التنظيمي، ومن ناحية أخرى فقد تبين وجود علاقة ارتباط قوية جوهرية بين درجة الاستقلالية وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي ، كما أسفرت الدراسة على أن إدراك الأفراد للدعم التنظيمي يمكن تفسيره من خلال عدد من العوامل التي تؤثر في تقييم الأنشطة الموجهة نحو رفاهية العاملين والاهتمام بهم داخل المنظمة .

٩- دراسة كاسيو وبيلي (Cascio and Bailey(2004)

أوضحت أن ثمة اختلافا بين أغراض تقييم الأداء باختلاف الدول والثقافات، وبالتالي قد ينعكس ذلك على مستوى إدراك الأفراد ؛ لنور نظم تقويم الأداء في تطوير أدائهم وتحسين علاقاتهم التنظيمية ومستوى إدراكهم لموضوعية وعدالة نظم تقويم الأداء. كما أوضحت الدراسة أنه كلما زاد إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية كلما زادت كفاءة وفاعلية المنظمة التي يعملون بها ومن ثم تحققت أهدافها المنشودة .
نظرة تحليلية ناقدة للدراسات السابقة :

من خلال إعمال الفكر في جملة الدراسات السابقة ونتائجها نستطيع استخلاص عدد من الملاحظات والنقاط الجوهرية والتي يمكن للتأكيد عليها من خلال هذه الدراسة ويمكن إجمالها فيما يلي :

١- لقد أجمعت عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أن عملية تقييم الأداء الوظيفي تكون لها تأثير إيجابي جد كبير على سلوك العاملين خاصة في الحالات التي يؤمن فيها العاملون بكل من عدالة الإجراءات والتوزيع والتعاملات ، وبعبارة أخرى فإن أساليب تقييم الأداء الوظيفي يمكن أن تمثل مصدرا أساسيا من مصادر التأثير الإيجابي على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية الأمر الذي يكون مفاده التأثير على إنتاجية المنظمة ككل .

٢- أكدت معظم الدراسات السابقة على أن ثمة عديداً من التأثيرات الإيجابية المتوقعة لأساليب تقييم الأداء الوظيفي على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية ، وينبع السبب الرئيسي في طبيعة هذه العلاقة من حقيقة مفادها أن عملية جمع للمعلومات عن الأداء الوظيفي تؤثر بشكل مباشر على إدراك العاملين بأن المدير يبنى قراراته على أساس معلومات دقيقة وغير متميزة وأن هذه الأساليب المختلفة لمراقبة الأداء الوظيفي تمثل مصدرا رئيسيا وهاما في تزويد مدير المنظمة بتلك البيانات والمعلومات الدقيقة وغير المتحيزة ؛ مما يدفع للعاملين لبذل مزيد من الجهد والوقت في العمل لصالح المنظمة وهذا ما نرجوه كل المنظمات المجتمعية.

٣- أكدت معظم الدراسات على أهمية بل حتمية العمل على توفير كل ما من شأنه تحقيق العدالة التنظيمية داخل كافة المؤسسات لما لها من تأثير هام ونتائج إيجابية مثل زيادة مستوى الأداء والإنتاجية وتحسين مستوى جودة العمل وانخفاض معدل الغياب وترك العمل والذي يمثل أحد العناصر المهمة في إضعاف كثير من المنظمات .

٤- أكدت عدد من الدراسات على أن مدير المنظمة يلعب دورا فعالا في توظيف الموارد خاصة البشرية وذلك من خلال التأثير في سلوك العاملين معه حيث أن سلوك المدير وتفاعلاته يمثل أحد العناصر المهمة في كثير من مجريات الأمور داخل المنظمة . فالمدير يؤثر بشكل ملحوظ في المترقيات أو النتائج الشخصية المرتبطة بممارسة

العاملين لعملهم التنظيمي، ومن ثم تزايد احتمالية تشكيل الثقافة التنظيمية ويعتبر التقييم العادل للأداء الوظيفي للعاملين أحد أبرز سلوكيات المدير التي تؤثر على مدى إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية .

٥- أشارت بعض الدراسات إلى أهمية مراعاة المتغيرات النفسية للعاملين بالمنظمة لما لها من دور في تحقيق الرضا الوظيفي، وبالتالي زيادة دافعية العاملين بها وكذلك المناخ التنظيمي بالمؤسسة ، حيث يؤدي المناخ التعاوني الذي يوجد فيه الأفراد متقاربين ومتمسكين ومتعاونين إلى مزيد من الإنجازات، وبالتالي يؤدي إلى التجديد والإبداع والابتكار .

٦- جميع الدراسات السابقة تم إجراؤها لدخل ميدان إدارة الأعمال وبعضها قد استخدم عينات من المجتمع المصري ، والبعض الآخر انصب على عينات من المجتمعات العربية والأجنبية ولم يعثر الباحثان على حد علمهما على دراسة تم إجراؤها داخل الميدان التعليمي الأمر الذي يمكن معه القول بأن الميدان التربوي أو التعليمي يرسو إلى مثل هذه الدراسات في مثل تلك الموضوعات الحيوية ، الأمر الذي قد ترتفع معه جودة وكفاءة وفاعلية تلك المؤسسات التعليمية ، وكذا زيادة العمليات والأفكار الإبداعية لاسيما ونحن على أعتاب عصر الإبداع الإنساني ، والذي تضطلع فيه المؤسسات التعليمية بالدور الأول والأساسي في تكوين الكوادر الإنسانية ذات القدرات الإبداعية ، كما أنه من خلال تحليل أدبيات الموضوع في مجال إدارة الأعمال تأمل الدراسة الحالية أن تكون قد استطاعت تطبيقها في خدمة الميدان التعليمي ومن ثم بلورة إطار نظري لها نهضت عليه الدراسة وتمثل إسهاما علميا متواضعا قابلاً للبناء عليه من خلال دراسات مستقبلية أخرى وكل ذلك باعتبار أن الإدارة التعليمية تمثل أحد أهم الميادين التطبيقية لعلم الإدارة العامة .

٧- أما فيما يتعلق بنقاط ومواطن اختلاف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة فيمكن القول بأنها قد حاولت بالفعل أخذ منحى جديد وذلك باستهداف ما لم تستهدفه أي من الدراسات السابقة حيث حاولت التعرف على الطرق أو الأساليب المختلفة لمراقبة وتقييم الأداء الوظيفي التي يعتمد عليها المدير وتحليلها ومن ثم التعرف على طبيعة علاقتها في ضوء بعض المتغيرات النفسية للعاملين بالمنظمة، مما يؤدي إلى إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية . ومن ثم فلقد ركزت الدراسة اهتمامها على تحليل العلاقة بين ثلاثة أساليب لمراقبة الأداء الوظيفي وبين إحساس العاملين بثلاثة أنواع من العدالة التنظيمية كشفت عنها أدبيات الموضوع وهي (عدالة التوزيع ، وعدالة الإجراءات ، وعدالة للتعاملات) وباستخدام عينة من المؤسسات التعليمية وبمبررات سيأتي ذكرها، كما تحاول الدراسة الحالية مناقشة أهم التطبيقات الإدارية المترتبة على تلك العلاقة وفي ضوء بعض المتغيرات البيئية والنفسية التي تمر بها المؤسسات التعليمية والعاملون بها في ضوء التحديات التي ظهرت في الآونة الأخيرة .

فروض الدراسة:

في ضوء المسلمة الأساسية التي تستند إليها الدراسة الحالية ، والتي مفادها أن أسلوب الرقابة على الأداء الوظيفي يمكن أن يفضي إلى نتائج إيجابية إذا ما استشر العاملون بأن هذا الأسلوب هو أسلوب مناسب وعادل وله مبرراته ووفقاً لإدراكهم للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية والمناخ التنظيمي الذي يتم فيه تقييم الأداء الوظيفي ، وعليه فإنه يمكن صياغة الفروض التي تقيس العلاقة المتوقعة بين المتغيرات المستقلة (أساليب تقييم الأداء الوظيفي ، وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية) وبين المتغيرات التابعة (إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية) على النحو التالي:

- للفرض الأول: * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية *

- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً لاختلاف الجنس
- الفرض الثالث: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً لاختلاف مستوى الخبرة الوظيفية"
- الفرض الرابع: " لا يوجد تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية، والجنس ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "
- الفرض الخامس: " لا يوجد تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية، ومستوى الخبرة الوظيفية ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "
- الفرض السادس: " لا يوجد تفاعل ثنائي بين كل من الجنس، والخبرة الوظيفية ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "
- الفرض السابع: " لا يوجد تفاعل ثلاثي بين كل من المرحلة التعليمية، والجنس، والخبرة الوظيفية ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية "
- الفرض الثامن: " يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة التوزيع من خلال أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية "
- الفرض التاسع: " يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة الإجراءات من خلال أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية "
- الفرض العاشر: " يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة التعاملات من خلال أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية "
- الفرض الحادي عشر: " يمكن التنبؤ بالإحساس بالعدالة التنظيمية من خلال أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية "
- الفرض الثاني عشر: " يمكن الخروج بنموذج تصوري لعلاقات التأثير التبادلي المباشر وغير المباشر بين الإحساس بالعدالة التنظيمية وأساليب تقييم الأداء

الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية كما يحدده نموذج

تحليل المسارات *

الإطار الميداني للدراسة :

١- أدوات الدراسة :

١- استبيان العدالة التنظيمية وأساليب مراقبة الأداء التنظيمي^٤ إعداد: الباحثين

حيث قام الباحثان بتصميم الأداة الأولى للدراسة وهي عبارة عن استبيان تم تقسيمه إلى ثلاثة أجزاء كانت على النحو التالي:

- الجزء الأول: واشتمل على المتغيرات التنظيمية والديموقراطية للعينة (مستوى المرحلة التعليمية، الجنس، الخبرة الوظيفية في العمل).
- الجزء الثاني: وخصص لقياس درجة إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية المتمثلة في كل من؛ (عدالة التوزيع، عدالة الإجراءات، عدالة التعاملات).
- الجزء الثالث: وخصص لقياس أساليب تقييم الأداء الوظيفي والمتمثل في: (أسلوب الاجتماعات الرسمية، أسلوب المناقشات غير الرسمية، أسلوب الملاحظة).

وفيما يختص بأبعاد الجزء الثاني: فلقد تم قياس درجة إحساس العاملين بـعدالة التوزيع من خلال خمس فقرات (١- ٥) ولقد تمت صياغتها بحيث تركز على قياس مدى إحساس العاملين بـعدالة التوزيع من حيث عبء العمل ومدى تتاسب الأجر والحوافز مع الجهد المبذول، في حين خصصت الفقرات (٦- ١١) لقياس درجة إحساس العاملين بـعدالة الإجراءات أي مدى موضوعية أو عدم موضوعية المدير في اتخاذ القرارات، ومدى حرصه على صنع قرارات تستند إلى معلومات دقيقة، ومعبرة عن الواقع الفعلي للأداء الوظيفي، وكذا مدى حرصه على إعطاء أو الحصول على تغذية راجعة عن الأداء الوظيفي ومدى حرصه على تطبيق الإجراءات على كافة العاملين بدون استثناء، أما بقية

^٤ - استبيان العدالة التنظيمية وأساليب تقييم الأداء التنظيمي، ملحق رقم (١)

التفسيرات من أرقام (١٢ - ٢٠) فقد خصصت لقياس مدى إحساس العاملين بعدالة التعاملات حيث ركزت هذه الفقرات على الكيفية التي يتعامل بها مدير المؤسسة التعليمية مع العاملين عند اتخاذ قرارات تتعلق بمستوى أدائهم الوظيفي، ومن ثم ننعكس على مستقبلهم الوظيفي وكذا قدرة المدير على إظهار قدر كبير من الاهتمام والود والحرص على مصلحة العاملين مما يسهم بشكل مباشر في زيادة إحساس العاملين بعدالة التعاملات. ولقد كانت استجابة العاملين على ما أشارت إليه فقرات هذا الجزء من مضامين وممارسات من قبل المدير تتم وفقا لقياس ليكرت المبتكرج الخمسي والذي يبدأ بعبارة "أوافق بشدة" ويزن نمبي (٥) وينتهي بعبارة "معارض بشدة" وخصص لها وزن نسبي مقداره (١) ومما ينبغي ذكره والتأكيد عليه أن الباحثين قد استعفا في صياغتهما لفقرات هذا الجزء على ما تتضمنه دراسات كل من (Moorman, Niehoff, 2000) ، (Colquitt, 2001) ، في جزئها الميداني، وذلك بعد تجريبيها وتطويعها لتناسب مجال وطبيعة الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بالجزء الثالث: والذي خصص لقياس أساليب تقييم الأداء الوظيفي فقد تضمن ثلاثة أبعاد فرعية ؛ اختص البعد الأول منها لقياس أسلوب الاجتماعات الرسمية كأحد أبرز الأساليب التي يمكن للمدير أن يلجأ إليها لمراقبة الأداء الوظيفي للعاملين بالمنظمة، واشتمل على ثلاث فقرات كان التركيز فيها على معرفة ما إذا ما كان المدير ينظم مثل هذه الاجتماعات بشكل فردي أو جماعي محدود أو بشكل جماعي مفتوح ، أما البعد الثاني فقد خصص لقياس أسلوب المناقشات غير الرسمية واشتمل على خمس فقرات تقيس مدى تكرارية مناقشة المدير للتقدم الذي يحرزه العاملون في الوظيفة، وكذا الوسائل التي يعتمد عليها المدير لإعطاء التغذية الراجعة للعاملين ، في حين خصص البعد الثالث لقياس أسلوب الملاحظة واشتمل على خمس فقرات لتتعرف على السلوك الذي

يتبعه المدير في التجول داخل الإدارة أو الجلوس أو التحدث مع العاملين أو فحص الأعمال التي يؤديها الفرد ومدى تكرارية هذا السلوك من جانب المدير ، ومما تجسدر الإشارة إليه هنا أن استجابة العاملين على ما أشارت إليه فقرات هذه الأبعاد والتي تضمنها الجزء الثالث كانت تتم وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي المتكرج (بين الاستجابة "دائماً" بوزن نسبي (٥) ، والاستجابة "مطلقاً" بوزن نسبي (١)) .

صدق الاستبيان وثباته

اعتمد الباحثان على صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في القياس النفسي وعلوم الإدارة بكلتي للتربية والتجارة بجامعة الإسكندرية ولكلايمية السادات للعلوم الإدارية ، وفي ضوء توجيهات وتعليمات السادة المحكمين على الاستبيان تم إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها وإضافة فقرات أخرى ، ثم عرضت مرة أخرى عليهم للتأكد من صدق محتواها من جهة وتوازنها وثوافقها مع أهداف الدراسة من جهة أخرى ، وحتى أصبحت في صورتها النهائية المرفقة بملحق الدراسة . أما فيما يتعلق بالتأكد من ثبات الأداة فقد تم من خلال إعادة التطبيق على عينة صغيرة من أفراد العينة بلغت (٢٠) فرداً ثم بعدها تم حساب معامل الارتباط فكان على النحو التالي:

ثبات الجزء الأول (مدى إحساس العاملين بالمنظمات التعليمية بالعدالة التنظيمية) (٨٩).

ثبات الجزء الثاني: أساليب تقييم الأداء الوظيفي (٩١). وهي تمثل قيمة معقولة من معاملات الثبات ومناسبة لطبيعة هذا النوع من الدراسات.

الاتساق الداخلي للجزء الأول: فيما يختص بطبيعة الارتباطات بين مكونات الإحساس بالعدالة التنظيمية والدرجة الكلية على الجزء الأول فقد جاءت جميعها دالة إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) وهو مؤشر مقبول على الاتساق الداخلي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) الاتساق الداخلي لمقياس الإحساس بالعدالة التنظيمية

	عدالة التوزيع	عدالة الإجراءات	عدالة تعاملات	الإحساس بالعدالة
عدالة التوزيع	-	.7١**	.6٧**	.86**
عدالة الإجراءات	.7١**	-	.7٧**	.91**
عدالة تعاملات	.6٧**	.7٧**	-	.92**
الإحساس بالعدالة	.86**	.91**	.92**	-

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

* دالة عند مستوى (٠.٠٥)

الاتساق الداخلي للجزء الثاني: فيما يختص بطبيعة الارتباطات بين أساليب مراقبة الأداء الوظيفي والدرجة الكلية على الجزء الثاني فقد جاءت جميعها دالة إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) وهو مؤشر مقبول على الاتساق الداخلي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) الاتساق الداخلي لمقياس أساليب تقييم الأداء الوظيفي

	أسلوب الاجتماعات	أسلوب المناقشات	أسلوب الملاحظة	الدرجة الكلية
أسلوب الاجتماعات	-	.١٩**	.27**	.٧١**
أسلوب المناقشات	.١٩**	-	.15**	.63**
أسلوب الملاحظة	.27**	.15**	-	.69**
الدرجة الكلية	.٧١**	.63**	.69**	-

الأداة الثانية : مقياس الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية إعداد : " رودلف

Moos , R

بعنوان مقياس بيئات العمل (The Work Environment Scale (WES ، وقام بترجمته ونقله إلى العربية فتحي عبد الرحيم السيد (١٩٨٣) ، ثم أعاد الباحثان تعينه (٢٠٠٦) مرة أخرى على عينة من المعلمين بالمرحلتين الابتدائية والثانوية بمدارس التعليم العام بالبيئة المصرية ، هذا وقد استخدم " Moos " عدة طرق سعى من خلالها إلى التوصل إلى فهم واقعي للبيئات النفسية والاجتماعية لجماعات العمل المختلفة ؛ بقصد الحصول على مجموعة من البنود التي يمكن أن يتضمنها المقياس . فقام بعمل مجموعة من المقابلات مع عدد من الأفراد نوقشت خلالها خصائص جماعات العمل التي ينتمي إليها هؤلاء الأفراد ، كذلك شارك عدد كبير من الأخصائيين في وضع عدد كبير من البنود ، وأضيفت مجموعة أخرى من البنود أخذت من المقاييس المتعلقة بالأجواء النفسية والاجتماعية في بيئات العمل بعد إدخال التعديلات الضرورية عليها . ثم توصل " موس " إلى وضع صورتين من المقياس ؛ الصورة (أ) من مناخ بيئة العمل والتي تضمنت ٢٠٠ بند ، وتم صياغة البنود على أساس تصور عام للدلالات البيئية ، وطُبقت على (٧٥) فرداً ، ينتمون إلى ٥ مجموعات عمل وأظهر التحليل المبني الحاجة إلى إضافة بنود جديدة ، والحاجة إلى إعادة صياغة بعض البنود مما استدعى من " موس " أن يضع الصورة (ب) والتي تكونت من (١٧٥) بنداً ، تم تطبيقها على (٤٤) مشاركاً من العاملين والمشرفين على العمل. وقد استخدمت البيانات المستمدة من هذه العينة في تطوير صورة ثانية من المقياس تتكون من (١٠٠) - بنداً (وهي الصورة التي قام فتحي عبد الرحيم السيد بترجمتها وتقيينها ، وقام الباحثان بتقيينها على البيئة المصرية) وقد اشتمل هذه المقياس في صورته النهائية على عدة مقاييس فرعية يمكن تفصيلها فيما يلي:

المقاييس الفرعية لمقياس الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية :

يضم مقياس الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية عشرة مقاييس فرعية موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بعد العلاقات، وبعد النمو الشخصي والمهني، وبعد المحافظة على النظام وتغييره. والمقياس يسعى إلى تقدير المناخ النفسي والاجتماعي في عدد من الأنماط المختلفة في وحدات العمل . ويركز المقياس على تقدير ووصف العلاقات المتبادلة بين العاملين بعضهم ببعض من ناحية، والعلاقات بين العاملين والرؤساء من ناحية أخرى. كذلك فإن المقياس يهتم بتجاهات النمو الذاتي التي تجد تأكيداً عليها من بيئات العمل، بالبناء التنظيمي الأسلي لهذه الوحدات. وفيما يلي وصف موجز لكل مقياس من المقاييس الفرعية :

أولاً: أبعاد العلاقات

- (١) الانغماس في العمل Involvement يقيس هذا المقياس الفرعي مدى اهتمام العاملين بوظائفهم ومدى ارتباطهم بهذه الوظائف، ويتضمن عبارات تعكس جوانب الحماس والنشاط والاتجاه البناء نحو العمل.
- (٢) تماسك الرفاق Peer Cohesion يقيس مدى ما يوجد لدى العاملين من روح الصداقة، ودرجة مساندة كل منهم للآخرين.
- (٣) تعاضد العاملين Staff Support يقيس مدى ما تقدمه إدارة المؤسسة من تعاضد ودعم ومساندة للعاملين بها، ومدى ما تقدمه من تشجيع حتى يساند العاملون بعضهم بعضاً.

ثانياً: أبعاد النمو الشخصي

- (٤) الاستقلال Autonomy يقيس هذا البعد مدى ما يلقاه العاملون من تشجيع ومساندة من قبل الإدارة لتحقيق نوع من الاكتفاء الذاتي، واتخاذ الموظفين لقراراتهم

بأنفسهم، كما يتضمن المقياس بنوداً ترتبط بالنمو والتقدم الشخصي من خلال العمل.

(٥) **المتوجه بالعمل** Task Orientation يقيس ما تزكده بيئة العمل من ميل إلى التخطيط الجيد وأساليب تشجيع العاملين على إنجاز ما هو مطلوب منهم من الأعمال .

ثالثاً: أبعاد المحافظة على النظام

(٦) **ضغط العمل** Work Pressure و يقيس مدى سيطرة أساليب الضغط على إنجاز العاملين في المؤسسة.

(٧) **الوضوح** Clarity يقيس مدى معرفة العاملين بما هو متوقع منهم في ظل للروتين اليومي للعمل، ووضوح القواعد والنظم التي تحكم العمل.

(٨) **الضبط** Control يقيس مدى استخدام إدارة المؤسسة للقواعد والضوابط والاضغوط للمحافظة على بقاء العاملين تحت شكل من أشكال الضبط.

(٩) **التجديد** Innovation يقيس مدى للتأكيد على التنوع والتغيير واستخدام المدخل والأساليب المتجددة في إنجاز الأعمال.

(١٠) **الراحة البدنية** Physical Comfort يقيس مدى ما تسهم به العوامل والظروف المادية المحيطة بمكان العمل في توفير مناخ سار ومريح ومشجع على أداء العمل.

صدق الاستبيان وثباته

ثبات المقياس : قام واضع الاختبار بحساب ثباته عن طريق إعادة التطبيق وحصل على معامل ثبات مقبول، ثم قام فحى عبد الرحيم السيد بحساب ثبات المقياس عن طريق تطبيق بعض محكات القياس النفسي على المقياس الفرعية لمقياس الأبعاد النفسية في البيانات المؤسسية وذلك بالحصول على درجة للثبات الدلخلي (بإستخدام معادلة كودر-ريشاردسون ٢٠)، وكذلك متوسط ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي، والارتباطات المتبادلة بين المقياس الفرعية . وقد جاءت جميع معاملات الارتباط في المدى المقبول لمل هذه النوعية من الدراسة. أما في للدراسة الحالية فقد قام الباحثان بحساب ثبات

الاختبار عن طريق إعادة التطبيق على عينة مكونة من (١٢٦) معلماً بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره (١٥) يوماً وكان معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول. كما قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس : بدراسة الارتباطات بين الأبعاد النفسية في البيانات المؤسسية والدرجة الكلية للمقياس فقد جاءت جميعها دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) وهو مؤشر مقبول على الاتساق الداخلي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) الاتساق الداخلي لمقياس الأبعاد النفسية في البيانات المؤسسية

الأبعاد	العلاقات	النمو الشخصي	المحافظة على النظام	درجة الكلية
العلاقات	-	.533**	.349**	.819**
النمو الشخصي	.533**	-	.275**	.742**
المحافظة على النظام	.349**	.275**	-	.739**
الدرجة الكلية	.819**	.742**	.739**	-

ثانياً : صدق المقياس :

اعتمد فتحي عبد الرحيم السيد في حساب صدق المقياس من خلال قدرته الفارقة، أي قدرته على التمييز بين نمطين مختلفين من المؤسسات هما : مؤسسة الخدمات والمؤسسات الإنتاجية (أي التي تسعى إلى تحقيق الربح)، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في المقاييس الفرعية لكل من النمطين من المؤسسات، وأثبت المقياس قدرة عالية على التمييز بين النمطين من المؤسسات مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق مقبولة.

وفي البحث الحالي اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على نفس الطريقة وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (١١٥) معلماً من مدارس التعليم العام كمؤسسات خدمية، وعينة مكونة من (٤٠) موظفاً من بين موظفي شركات البترول بمحافظة الإسكندرية كمؤسسات ربحية ؛ حيث تم حساب فروق المتوسطات في المقاييس الفرعية لكل من النمطين

من المؤسسات والدرجة الكلية على المقياس ، وتشير قيم ت " إلى تمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية بين النماطين من المؤسسات مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق مقبولة ، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٤) القدرة التمييزية لمقياس الأبعاد النفسية للبيئات المؤسسية

المتغيرات	المؤسسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
العلاقات	خدمية	115	22.582	4.53830	2.898	.004
	ربحية	40	25.225	6.04889		
النمو الشخصي	خدمية	115	16.052	3.87263	3.934	.000
	ربحية	40	18.835	3.79740		
المحافظة على النظام وتغييره	خدمية	115	44.678	5.32051	3.127	.002
	ربحية	40	47.775	5.60900		
الدرجة الكلية للمقياس	خدمية	115	83.313	10.88647	4.393	.000
	ربحية	40	91.835	9.58095		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم اختبار ت " دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس ، هذا وقد وقع الاختبار على هذا الاختبار لاعتبارات أهمها:

- ١- تميزه بقياس الأبعاد النفسية التي يعتقد أن لها صلة مباشرة بإدراك العدالة التنظيمية.
- ٢- ثبت صدق هذا الاختبار على العاملين بالمؤسسات بطرق متعددة، كما أثبتت الدراسات الحالية أنه أداة صالحة للتمييز بين العاملين بمؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي.
- ٣- تشير عديد من الدراسات إلى وجود ارتباط جوهري موجب بين بعض المتغيرات النفسية (العلاقات الشخصية، النمو المهني والشخصي، والمحافظة على قواعد العمل) وبين إدراك الأفراد للعدالة التنظيمية أي أن الأفراد من ذوي الدرجة المرتفعة في العلاقات المهنية والنمو الشخصي والمحافظة على قواعد العمل يميلون إلى إدراك العدالة التنظيمية بصورة أوقع من غيرهم وأنهم لا يخشون أساليب المراقبة، بل على العكس من ذلك فهم يرون أن استخدام أساليب المراقبة يعد قي صالحهم؛ حيث بما أنهم أكثر التزاماً من غيرهم ويسعون للحصول على

التريقات والتقييمات الإيجابية سوف يحصلون على حقهم أثناء التقييم مما يعظم من دور أساليب المراقبة من وجهة نظرهم، وكذلك من إحساسهم بالعدالة التنظيمية مما يعد دافعا دخلياً لديهم في تجويد العمل وتطويره .

٢- عينة الدراسة: لقد تمكن الباحثان من خلال تطبيق أداتي للدراسة السالف الإشارة إليهما من الحصول على المعلومات المطلوبة ومن خلال عينة من العاملين في المؤسسات التعليمية وبمراحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي في محافظة الإسكندرية بقطاعها السنّة . وبالرغم من تشابه هذه المؤسسات من حيث كونها تتطلب الاتصال المباشر بين المديرين والعاملين من خلال عملية مراقبة الأداء الوظيفي إلا أنهما قد تختلفان من حيث أن أغلب العاملين في مرحلة التعليم الأساسي خريجي شعبة التعليم الأساسي، بينما العاملون في مرحلة التعليم الثانوي فأغلبهم من خريجي البرنامج العادي لكليات التربية ، وصحيح أن أغلب الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في البرنامج هم أساتذة في كليات التربية بيد أن طبيعة البرنامج ونوعية المقررات والإعداد مختلفة ، مما ينعكس من حيث الفرص الوظيفية الأعلى المتاحة لكل منهما فضلا عن المستويات التعليمية والخبرات والمكانة الاجتماعية المرتفعة نوعا ما، والتي تتركز في العاملين بمرحلة التعليم الثانوي ومن ثم مقدار الحوافز والمكافآت التي تتوقف إلى حد كبير على نتيجة عملية مراقبة وتقييم الأداء الوظيفي التي تقع مسؤولية الاضطلاع بجزء كبير منها على قيادات هذه المؤسسات بجانب الموجهين والموجهين الأول، ومما تجدر الإشارة إليه أنه بعد عملية المراجعة للاستبيانات التي تم توزيعها فقد تم استبعاد (٣١) استبيانا لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، في حين بلغ عدد الاستبيانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٣٧٩) ونسبة (٩٤,٨%) من إجمالي حجم العينة في كل من المرحلتين . وقد بلغ حجم العينة من مرحلة التعليم الأساسي (٢٠١) بنسبة (٥٣%) من إجمالي حجم العينة الكلية في حين بلغ حجم العينة من مرحلة التعليم الثانوي (١٧٨) بنسبة (٤٧%) من إجمالي حجم العينة أيضاً ،

وقد بلغ عدد أفراد العينة للذكور (١٩٩) بنسبة (٥٢,٥%) في حين بلغ عدد أفراد العينة الإناث (١٨٠) بنسبة (٤٧,٥%)، وبلغ عدد الذين نقل خبرتهم الوظيفية عن خمس سنوات (١١٩) بنسبة (٣١,٤%) في حين بلغ عدد الذين زالت خبرتهم الوظيفية عن خمس سنوات (٢٦٠) بنسبة (٦٨,٦%).

نتائج التحليل الإحصائي:

لاختبار صحة الفروض قام الباحثان بتحليل البيانات التي جمعها من الميدان باستخدام أسلوب تحليل التباين والانحدار المتعدد ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٥) تحليل التباين النظام العامي (٢×٢×٢) لدرجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً للمرحلة التعليمية والجنس والخبرة

متغير المرحلة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F	الدالة	حجم التأثير ٢%
الإحساس بالعدالة التعليمية	المرحلة التعليمية (أ)	3.453	1	3.453	.047	غير	.000
	الجنس (ب)	1873.22	1	1873.22	25.579	.01	.064
	الخبرة الوظيفية (ج)	13544.69	1	13544.69	184.95	.01	.333
	التفاعل (أ ب)	562.61	1	562.61	7.683	.01	.020
	التفاعل (أ ج)	269.50	1	269.50	3.680	غير	.010
	التفاعل (ب ج)	4199.90	1	4199.90	57.350	.01	.134
	التفاعل (أ ب ج)	3418.06	1	3418.06	46.674	.01	.112
	الخطأ	27169.40	371	73.23			
	الكلي	59355.45	378				

يتضح من الجدول السابق

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية بين العاملين بمرحلتي التعليمي الأساسي، والثانوي العام وفقاً لعدم دلالة قيمة "ف" وضلالة قيمة حجم التأثير، وهو ما يؤكد صحة الفرض الأول.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً لاختلاف الجنس، وعلى الرغم من وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) إلا أن قيمة حجم التأثير ليست كبيرة^١. حيث كانت قيمة حجم التأثير $f^2 = ٠,٦٤$ كتأثير متوسط لمتغير الجنس في الإحساس بالعدالة التنظيمية، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض الثاني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً لاختلاف مستوى الخبرة الوظيفية، وحجم تأثير كبير (حجم تأثير $f^2 = ٠,٣٣$) لمتغير الخبرة الوظيفية في الإحساس بالعدالة التنظيمية، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض الثالث.
- وجود تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية، والجنس ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية^٢، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض الرابع.
- عدم وجود تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية، ومستوى الخبرة الوظيفية ذي تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية^٣، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض الخامس.
- وجود تفاعل ثنائي بين كل من الجنس، والخبرة الوظيفية ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية^٤، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض السادس.

^١ حجم التأثير كبير إن زادت قيمته عن 0.15 (قواد أبو حطب، أمل صادق، ١٩٩٦، ٣٩٣-٤٠١)

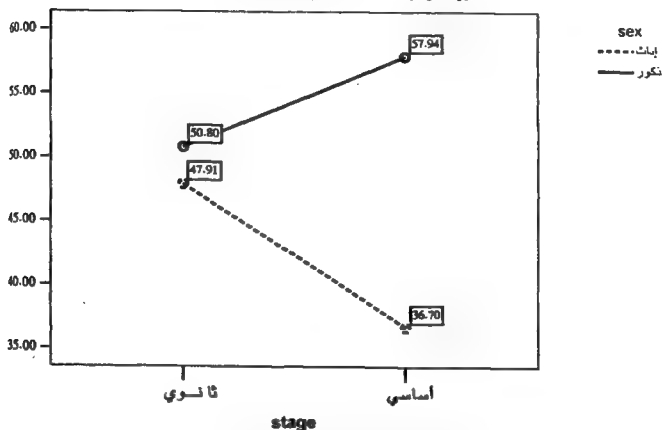
الجدول الثالث عشر

- وجود تفاعل ثلاثي بين كل من المرحلة التعليمية، والجنس، والخبرة الوظيفية ذو تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية، وهو ما يشير إلى عدم صحة الفرض السابع.

وقد أشار كل من (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩١، ٤٦٤) إلى أنه عندما يحصل الباحث على تفاعل دال فإنه لا يناقش التأثير الرئيس لكل متغير مستقل على حدة وبطريقة منفصلة، فهذه المناقشة في هذه الحالة تصبح لا معنى لها؛ لأن التفاعل يدل على أن التأثير الرئيس لأحد المتغيرين يعتمد على مستويات المتغير الآخر. حينئذ يصبح الأكثر جدوى والأعمق معنى مناقشة للتأثيرات الرئيسية في تفاعلها معاً؛ وهذا ما دفع الباحثان إلى التركيز على مناقشتهم للتأثير التفاعلي على الإحساس بالعدالة التنظيمية ولتوضيح التفاعل تم عمل رسم بياني لمتوسطات الخلايا الموجودة كما يلي :-

Estimated Marginal Means of الإحساس بالعدالة

الخبرة الوظيفية = خبرة كبيرة



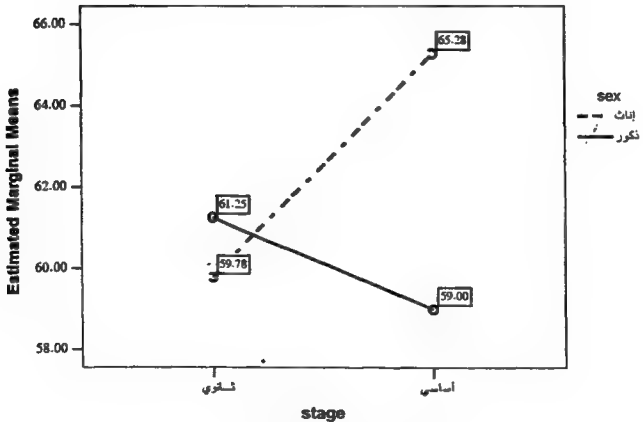
شكل (٥) التفاعل (المرحلة التعليمية × الجنس)

أظهرت النتائج وجود تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية والجنس ذي تأثير دل إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى العاملين ذوي الخبرة الكبيرة (كبير من خمس سنوات) ، لصالح الإناث مما يعطى تقاطعاً غير ترتيبى لخطوط الرسم البياني، وبوضع الفروق الناتجة عن المقارنات المتعددة للمتوسطات مع التفاعل الموضح بالشكل (٥) فإننا نستنتج أن:

- متوسطي القياس للإناث (أساسي - ثانوي) على مقياس الإحساس بالعدالة التنظيمية أقل من متوسطي القياس للذكور (أساسي - ثانوي)؛ مما يدل على أن الإناث أكثر إحساساً بالعدالة التنظيمية من الذكور في كل من مرحلة للتعليم الأساسي ومرحلة التعليم الثانوي، ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى انخفاض مستوى سقف الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى الإناث مقارنة بالذكور، وبالتالي يشعرون بأن ما هو مطبق من أساليب لتحقيق العدالة التنظيمية غير كافٍ من وجهة نظرهن .

الإحساس بالعدالة

الخبرة الوظيفية = خبرة قليلة



شكل (٦) التفاعل (المرحلة × الجنس)

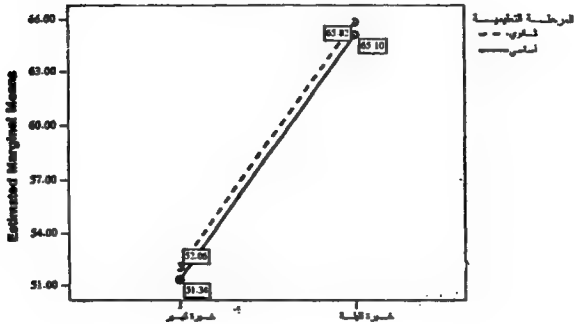
أظهرت النتائج وجود تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية والجنس ذي تأثير دال إحصائياً على الإحصاء بالعدالة التنظيمية لدى المعلمين ذوي الخبرة القليلة (أقل من خمس سنوات) ، لصالح الإناث مما يعطى تقاطعاً ترتيبياً لخطوط الرسم البياني، وبوضع الفروق للنتيجة عن المقارنات المتعددة للمتوسطات مع التفاعل الموضح بالشكل (٦) فإننا نستنتج أن:

- متوسط القياس للذكور (أساسي) على مقياس الإحصاء بالعدالة التنظيمية أقل من متوسط القياس للذكور (ثانوي)؛ مما يدل على أن الذكور في مرحلة التعليم الأساسي أكثر إحصائياً بالعدالة التنظيمية من الذكور في مرحلة التعليم الثانوي، ويعزى الباحثان هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى سقف الطموح لدى الذكور في مرحلة التعليم الأساسي مقارنة بالذكور في مرحلة التعليم الثانوي، والذي يتطلعون إلى تحقيق مستوى معيشي واجتماعي أعلى، كما أنه مزالت النظرة في المجتمع المصري لمعلمي التعليم الأساسي على أنهم أقل من معلمي التعليم الثانوي من حيث المستوى والمكانة مما يجعل معلمي التعليم الأساسي يطمحون أكثر ولا يرضون بالقليل ويتطلعون لمستوى أعلى بعكس معلمي التعليم الثانوي.

متوسط القياس للإناث (أساسي) على مقياس الإحصاء بالعدالة التنظيمية أكبر من متوسط القياس للإناث (ثانوي)؛ مما يدل على أن الإناث في مرحلة التعليم الأساسي أقل إحصائياً بالعدالة التنظيمية من الإناث في مرحلة التعليم الثانوي، ويعزى الباحثان هذه النتيجة إلى ارتفاع معدل الرضا عن أساليب تقييم الأداء لدى المعلمات الإناث في مرحلة التعليم الأساسي بعكس التعليم الثانوي الذين يطمحون إلى تطوير أساليب التقييم تبرز أوجه تميزهن أكثر التي يعتقدون في وجودها ، ما يجعلهن غير راضيات عما هو مطبق من أساليب لمراقبة الأداء لو اشعورهن بالظلم من أنهم لا

يلقون التقدير الكافي مثل زميلاتهن بالتعليم الابتدائي مما يؤدي إلى مسخطن وعدم رضاهن عن الوضع الحالي.

Estimated Marginal Means of العدالة



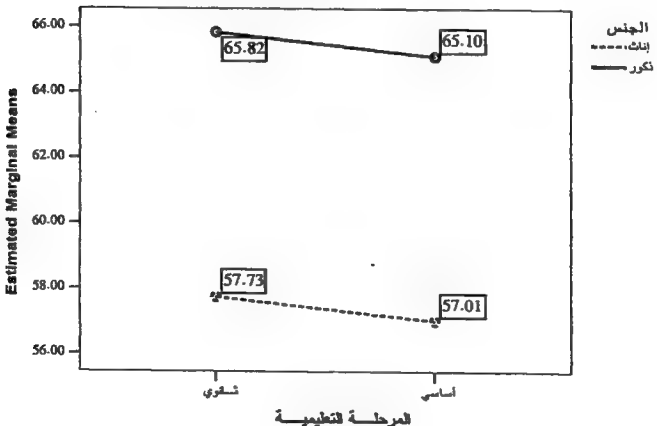
الخبرة الوظيفية

شكل (٧) التفاعل (المرحلة × مستوى الخبرة)

أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل ثنائي بين كل من المرحلة التعليمية ومستوى الخبرة ذي تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية^٧، مما يظهر توزل لخطوط الرسم البياني الموضح بالشكل (٧)، يعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن انخفاض مستوى الخبرة لدى المعلمين يعطي إدراكاً عالياً لما هو ممارس من أساليب العدالة التنظيمية سواء في مرحلة التعليم الأساسي أو مرحلة التعليم الثانوي مما لا يجعلهم قادرين بصورة صحيحة على إصدار حكم صحيح على مدى إحساسهم بالعدالة التنظيمية من عدمه بالإضافة إلى قلة سنوات الالتحاق بالعمل مما يجعلهم راضين عن الوضع الحالي فهم ليست لديهم

الخبرة الكافية التي تمكنهم من إصدار الحكم صحيح، وبالتالي يشعرون بأن ما هو مطبق من أساليب للتحقق من العدالة التنظيمية كاف، فيما يختلف الأمر عند المعلمين ذوي الخبرة الأكبر في مرحلة التعليم الأساسي أو مرحلة التعليم الثانوي حيث يصبحون بحكم الخبرة أكثر وعياً بما ينبغي من أساليب التقويم وأهمية التطوير ليمتشى مع متطلبات الاعتماد ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم وما ولدته لديهم تحديات الواقع من ارتقائية المعرفة بأساليب وإجراءات ضبط جودة تقويم الأداء من خلال الدورات التدريبية التي يتلقونها في هذا الإطار.

الاحساس بالعدالة Estimated Marginal Means of



شكل (٨) التفاعل (الجنس × مستوى الخبرة)

حيث أظهرت النتائج وجود تفاعل ثنائي بين كل من الجنس ومستوى الخبرة ذي تأثير دال إحصائياً على الإحساس بالعدالة التنظيمية، لصالح كل من الذكور والإناث العاملين بمرحلة التعليم الثانوي والذين يفترض فيهم أنهم أكثر خبرة من العاملين بالتعليم الأساسي من الذكور والإناث مما يعطى تقاطعاً غير تربيبي لخطوط الرسم البياني، وبوضع الفروق الناتجة عن المقارنات المتعددة للمتوسطات مع التفاعل الموضح بالشكل (٨) فإننا نستنتج أن:

- متوسطي القياس للذكور والإناث (في مرحلة التعليم الأساسي) أقل من متوسطي القياس للذكور والإناث (في مرحلة التعليم الثانوي)، مما يدل على ارتفاع مستوى الطموح والتطلع لدى فئة العاملين بالتعليم الثانوي مما يجعل العاملين بمرحلة التعليم الأساسي غير راضين عن الأساليب المستخدمة في مراقبة الأداء، وبالتالي إحساس أقل بالعدالة التنظيمية، بالإضافة أنه يفترض أن العاملين بمرحلة التعليم الثانوي أكثر إحصائياً بالكفاءة من فئة العاملين في مرحلة التعليم الأساسي مما يجعلهم قادرين على الحكم على مدى مناسبة الأساليب المستخدمة في تحقيق العدالة التنظيمية من عدمه.
- جدول (٦) الفروق في الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً لمتغير الخبرة الوظيفية

المتغيرات	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الإحساس	أكبر من ٥ سنوات	260	47.907	11.300	11.259	.000
بالعدالة	أقل من ٥ سنوات	119	61.433	9.806		

من الجدول السابق تؤكد نتائج اختبار ت كنوع من تحليل المتابعة أن متوسطات الإحساس بالعدالة التنظيمية وأبعادها القرعية لصالح أصحاب الخبرة الأقل من خمس سنوات بما يعكس أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يقل كلما زاد السن للعاملين في المنظمة وازدياد خبرتهم، وإن كانت المتوسطات جميعها مواء لأصحاب الخبرة الأكثر أم الأقل من خمس سنوات لا تعطي صورة سليمة عن درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية

حيث كانت استجاباتهم أقرب من منطقة الموافقة أكثر من اقترابها من منطقة الرفض، وربما يمكن تفسير هذه النتيجة بارتفاع وعي وسقف طموحات العاملين مع زيادة الخبرة لأكثر من خمس سنوات، وبالتالي يقل لديهم سقف الرضا عن معايير تقييم الأداء والتي تحتاج من وجهة نظرهم وفي ضوء نضج وتفتح خبراتهم إلى معايير نوعية تؤكد على معايير الجودة ورضا العاملين بما ينعكس سلباً على قناعاتهم وتقتهم بمعايير تقييم الأداء الحالية والمعمول بها، حيث يرون إنها تحتاج إلى تطوير، ومن ثم انخفضت متوسطات إحساسهم بالعدالة التنظيمية وأبعادها الفرعية سواء عدالة التوزيع أم عدالة الإجراءات، أم عدالة التعاملات أكثر من نظراتهم من ذوي الخبرة الوظيفية الأقل من خمس سنوات، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة رفعت جالب الله (١٩٩١)، إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة كاسيو وبايلي (2004) Cascio and Bailey، الأمر الذي قد تعزوه للدراسة الحالية فيما يتعلق بانخفاض متوسطات الإحساس بالعدالة التنظيمية لدى بعض العاملين بمجال التعليم من أصحاب الخبرة الأعلى مرجعه الأساسي إنما يكمن في انخفاض معدلات الأجور الشهرية ومقدار الحوافز المالية للعاملين بصفة عامة مقارنة مع مقدار الجهد المبذول والمطلوب أدائه في هذه المهنة الشاقة، ومقارنة بما يتقاضاه نظراؤهم في مجالات العمل الأخرى خاصة إذا ما تمت عملية القياس وفقاً لعدد سنوات الخبرة التي يقضيها العاملون في العمل الوظيفي. كما أن وهذا الاستنتاج يختلف مع ما توصلت إليه دراسة محمد محمد عريضة (١٩٩٤) والتي ترى أنه كلما زاد الدخل للعائد على الفرد من خلال إحساسه بالعدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة تكونت لدى الفرد اتجاهات إيجابية، وتولد لديه إحساس بالرضا الوظيفي عن عمله داخل المنظمة، ومن ثم زادت درجة ولائه وانتمائه للمنظمة. وكذلك يختلف مع ما توصلت إليه دراسة درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩) والتي ترى أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يتأثر بعدد من المتغيرات منها: العمر، والخبرة في الوظيفة الحالية، ومدة الخدمة، والدخل الشهري حيث يرتبط زيادة عمر الفرد

في العادة بزيادة في الخبرة وما يفضي إليه ذلك من ارتفاع مستوى مهارات الفرد وقدراته، وبالتالي يؤدي ذلك إلى زيادة مستوى أدائه الوظيفي، كما أن زيادة مدة الخدمة في المنظمة تؤدي إلى زيادة التزامه تجاه المنظمة، ومن ثم زيادة الجهد المبذول في العمل وزيادة مستوى أدائه وتحسين علاقته بالرؤساء ومن ثم زيادة إحساسه بالعدالة التنظيمية. وكذلك تختلف مع دراسة سويني ومكارلين (Sweeney and Mcfarlin 1997) والتي توصلت إلى وجود ارتباط بين متغيري السن وإدراك العاملين لكل من عدالة الإجراءات وعدالة للتعاملات، بمعنى أنه كلما زاد سن العاملين في المنظمة زادت خبرتهم وقناعتهم وبقوتهم بعدالة الإجراءات وعدالة للتعاملات. وكذلك تختلف مع دراسة عبد الرحمن الهيجان (١٩٩٨) فقد توصلت إلى وجود فروق جوهرية بين أكبر الموظفين وأصغرهم سناً في الولاء التنظيمي، حيث إن الموظفين الأكبر سناً أكثر ولاء لمنظماتهم من الموظفين الأصغر سناً، كما توجد فروق جوهرية في مدة الخدمة، فكلما زادت لدى الموظف مدة الخبرة كان أكثر ولاء لمنظمته من الموظف الأقل خبرة. والمدقق في نتائج هذه الدراسات يجد أنها تختلف مع نتائج الدراسة الحالية من حيث الشكل فقط أما المضمون فنجد أن هذه النتائج تتفق مع دراستنا هذه حيث إن عدم رضا ذوي الخبرة الكبيرة يرجع إلى ارتفاع وعيهم بضرورة تطوير أداء المنظمة ورغبتهم في تحسين صورة منظماتهم التي يحبونها ويخافون عليها ويرتبطون بها، وبالتالي يكون ولاؤهم الأول والأخير لها، بعكس ذوي الخبرة القليلة والذين لا يدركون أهمية تطوير منظماتهم وتحقيق العدالة التنظيمية بداخلها.

وفي نفس الوقت فقد اتضح من خلال تحليل استجابات أفراد العينة أن إحساسهم بعدالة عبء العمل مناسبة وأنه لا توجد أعباء وظيفية أكثر من المطلوب أو المتوقع وذلك الأمر عزوه الدراسة إلى أن زيادة أعداد العاملين تجعل للتعليم وكرد فعل طبيعي للتوسع الحادث حالياً في مؤسسات إعداد المعلم والتغلب على مشكلة تعدد الفترات التي كانت ترهق كثيراً منهم قد جعلهم يشعرون بتخفيف عبء العمل حالياً وعن أقرانهم في فترات

زمنية سابقة. أما فيما يتعلق بعدالة الإجراءات فقد أوضحنا النتائج أن العاملين في جميع المستويات التنفيذية التعليمية لا يستطيعون معارضة القرارات التي تصدرها المستويات العليا بالرغم من حاجتهم ومطالبتهم إلى ضرورة تحقيق ذلك خاصة بالنسبة للقرارات التي تمس صميم عملهم التعليمي والوظيفي مما يقلل فيهم الرغبة إلى الإبداع والابتكار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد حافظ حجازي (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن وجود مناخ تنظيمي يفرض قواعد وإجراءات رسمية، تنبثق من قوانين ضابطة لأداء الأفراد، وتحد من الحرية والسيطرة المتاحتين حين تصديهم لمباشرة نشاطاتهم؛ يسود الخوف، وتضمحل الثقة، ويتولّى الإبداع والابتكار ويعجز الأفراد عن تقديم أفكار جديدة. وبالرغم من ذلك فإن كثيراً منهم يشعرون بأن ثمة قدراً من المسئولية في تطبيق القرارات واللوائح الإدارية في حين أن الإحساس المرتفع مرجعه إلى أن الميدان التعليمي ما زالت تسيطر عليه تقاعلات أفرادها وإلى حد ما قيم الود والاحترام المتبادل بين القيادات وكثير من العاملين بالرغم من التباينات التي قد توجد بينهم خاصة في حالة مناقشة القرارات المتعلقة بالعمل التعليمي وفقاً لمستوى الخبرة الوظيفية حيث يسود هذه الاجتماعات غالباً جو الود والصدقة والمساندة الاجتماعية لصغر حجم المؤسسات التعليمية مهما كانت عن باقي المؤسسات مما يؤدي إلى ترابط أقوى في العلاقات ويؤدي إلى تقبل العاملين بالمؤسسات التعليمية للقرارات الفوقية بنوع من الرضا .

جدول (٧) الفروق في الإحساس بالعدالة التنظيمية تبعاً لمتغير الجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دلالة
الإحساس بالعدالة	إناث	180	48.044	14.270	6.384	.000
	ذكور	199	55.872	9.296		

من الجدول السابق نؤكد نتائج اختبارات كنوع من تحليل المتابعة أن متوسطات الإحساس بالعدالة التنظيمية ولبعادها الفرعية لصالح الإناث بما يعكس أن إحساس الإناث بالعدالة التنظيمية أكبر منه لدى الذكور، وإن كانت المتوسطات جميعها سواء الإناث لم

الذكور لا تعطي صورة سلبية عن درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث كانت استجاباتهم أقرب من منطقة الموافقة لكثير من فقراتها من منطقة الرفض، وربما يمكن تفسير هذه النتيجة بانخفاض وعي وسقف طموحات العاملين من الإناث، وبالتالي يزداد لديهن سقف الرضا عن معايير تقييم الأداء، والتي لا تحتاج من وجهة نظرهم إلى معايير نوعية تؤكد على معايير الجودة. أو قد يكون ذلك راجعاً إلى تعدد مسئوليات العاملات الإناث مثل البيت والأمرأة والأولاد مما لا يترك لديهن مجالاً للتفكير في مدى الإحساس بعدالة التنظيم من عدمه. ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى أن فرص العمل أصبحت متاحة أمام الجميع وكذلك الترقيات والمكافآت والحوافز والتطور الوظيفي والمشاركة في اتخاذ القرارات وملازمة العمل للطموحات الشخصية، وتحقيق العدالة والمساواة بين الزملاء في العمل والشعور بعدالة تقويم الأداء؛ كلها عوامل أسهمت في ظهور مثل هذه الفروق.

- للتحقق من صحة الفرض الثامن: والذي ينص على " يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة التوزيع من خلال أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية " تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار التدريجي Stepwise والذي تم توضيح نتائجه في الجدول التالي:

جدول (٨) نموذج تحليل انحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالإحساس بعدالة التوزيع

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	4950.513	8	618.814	167.62	.000
البواقي	1365.946	370	3.692		
الكلية	6316.459	378			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين

الكلية للمتغير التابع المتمثل في التنبؤ بالإحساس بعدالة التوزيع، حيث بلغت قيمة معامل

للجدول الثالث عشر

الارتباط المتعدد ($R=0.885$) ، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.784$) ، وقيمة معامل التحديد المصححة ($R^2=0.779$) ، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوزي (77.9%) من التباين الكلي للإحساس بالعدالة للتوزيع ، أما النسبة المتبقية وقدرها (22.1%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث. ومما تجدر الإشارة إليه أن نتائج الدراسة الحالية قد كشفت عن أنه يمكن للتنبؤ بالإحساس بالعدالة للتوزيع بدرجة كبيرة من خلال أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية، وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أن الأثر المشترك للنتائج عن إحساس عينة الدراسة بالعدالة للتوزيع كانت مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عادل محمد ريان (٢٠٠٠) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي وكذا وجود علاقة ارتباط موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل والالتزام التنظيمي ، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة زايد (٢٠٠٠) والتي لكتت على أن المؤسسات المجتمعية مطالبة اليوم، وأكثر من أي وقت مضى، ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين-أن تولي عناية كبيرة لتحقيق العدالة التنظيمية بمكوناتها ومفاهيمها الفرعية المختلفة (عدالة الإجراءات ، وعدالة المعاملات، وعلى وجه الخصوص عدالة للتوزيع)، لما لها من تأثير جد كبير على عديد من العوامل التنظيمية المختلفة داخل المنظمات ، وعلى قمة هذه العوامل التنظيمية تنمية "سلوك المواطن التنظيمي Organizational Citizenship Behavior" والذي يعبر عنه بأنه سلوك تطوعي ينبع من الأدوار الوظيفية التي يمكن أن يضطلع بها الفرد بمعنى أنه غير ملزم حيث ينص عليه ضمن (الواجبات والأعباء)". وثمة نقطة أساسية ينبغي التأكيد عليها عند محاولة تفسير أثر عدالة للتوزيع على طبيعة العلاقات داخل المؤسسة وهي أن هذا الأثر يتوقف إلى درجة كبيرة على الأهمية النسبية لقيم العمل الاقتصادية

والاجتماعية. بمعنى أنه إذا ارتفعت أهمية القيم الاقتصادية للعاملين فلا بد أن الإحساس بعدالة التوزيع سوف يطغى على سلوكهم. أما فى الحالات التي تسود فيها القيم الاجتماعية للعاملين على قيمهم الاقتصادية فإن الإحساس بعدالة التوزيع سوف يكون أقل أهمية فى التأثير على سلوك العاملين، وفيما يتعلق بعدالة الإجراءات فإن تحديد المكونات الأساسية لعدالة الإجراءات الرسمية. بينما يرى آخرون أن تحقيق عدالة التوزيع ترتبط بدرجة كبيرة بقدرة مدير المنظمة على تعديل مقدار الحوافز وكذلك تتوقف على مقدار الصلاحيات التي تمنحها له السلطات التعليمية العليا فى هذا الشأن وبصياغة أخرى فإن عملية مراقبة الأداء الوظيفي تمثل وسيلة ضرورة لضمان ربط المكافآت والحوافز بنتائج الأداء الوظيفي تتم بأسلوب موضوعي وله مبرراته فبهم يعملون بأسلوب المراقبة وتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو المؤسسة التي يعملون بها وخاصة فى الحالات التي يكون لمدير المؤسسة صلاحيات واسعة فى مجال تحديد المكافآت والحوافز للعاملين.

والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات: تماسك الرفاق، ومستوى الخبرة، والاستقلال، وأسلوب المناقشات، وأسلوب الاجتماعات، والتجديد، وضغط العمل، وأسلوب الملاحظة

جدول (٩) تحليل الانحدار الترتيبي للعوامل المنبئة بالإحساس بعدالة التوزيع

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي (β)	ت	الدالة
ثابت الانحدار	-1.398	1.031		-1.355	.176
تماسك الرفاق	.653	.053	.393	12.271	.000
الخبرة الوظيفية	3.009	.241	.342	12.469	.000
الاستقلال	.318	.065	.156	4.904	.000
أسلوب المناقشات	.360	.039	.258	9.149	.000
أسلوب الاجتماعات	.247	.053	.154	4.638	.000
التجديد	.238	.060	.115	3.957	.000

0.000	4.699	.161	.065	.304	ضغط العمل
0.004	2.917	.082	.031	.090	أسلوب الملاحظة

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الإحساس بعدالة التوزيع = ٠,٣٩٣ × تملك الرفاق + ٠,٣٤٢ × الخبرة الوظيفية + ٠,١٥٦ ×

الاستقلال + ٠,٢٥٨ × أسلوب المناقشات + ٠,١٥٤ × أسلوب

الاجتماعات + ٠,١١٥ × للتجديد + ٠,١٦١ × ضغط العمل +

٠,٠٨٢ × أسلوب الملاحظة.

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات: تملك الرفاق، ومستوى الخبرة، والاستقلال، وأسلوب المناقشات، وأسلوب الاجتماعات، والتجديد، وضغط العمل، وأسلوب الملاحظة في التنبؤ بالإحساس بعدالة التوزيع. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رفعت جالب الله (١٩٩١)؛ حيث أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بزيادة ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء نتيجة لتصف هذا التقييم بكل من العدالة الإجرائية والتوزيعية، هذا ويمكن القول بأن ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقييم الأداء المطبق تأثيراً إيجابياً لا يمكن تجاهله على مستوى كل من الرضا عن الرئيس المباشر والانتماء للمنظمة، وأنه لكي يمكن الحصول على هذه الثقة فلا بد من توفير ثلاثة شروط على الأقل؛ أولها: أن يشعر العاملون بأن لديهم الفرصة الكافية لإبداء رأيهم في التقييمات التي حصلوا عليها في تقييم الأداء سواء بالقبول أم الاعتراض دون خوف من أية آثار سلبية من أي نوع، وثانيها: أن يكون هناك نوع من الاتفاق في وجهات النظر بين الرئيس والمرعوس حول معنى ومعايير الأداء الجيد أو المنشود، وثالثها: توفير مناخ يشعر فيه العاملون بأن تقديراتهم في تقييم الأداء تعتمد أولاً وأخيراً على ما ينلوه من جهد وما حققوه للمنظمة من أداء خلال الفترة التي يغطيها التقييم وليس على أساس أي شيء آخر. وتتفق هذه النتائج مع ما دعا إليه (Guirdham 1996,287) بضرورة استخدام أساليب أساسية

لتقييم الأداء الوظيفي ومن بين هذه الأساليب الأساسية "ملاحظة العاملين والاجتماعات الرسمية والمناقشات غير الرسمية وأوضح أن السبب في التركيز على هذه الأساليب إنما يعزى إلى أنها تعكس مسائل متنوعة يمكن للمدير الاعتماد على واحدة منها أو أكثر. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عادل زايد (١٩٩٥) والتي استهدفت إلى استخدام ثلاثة أساليب لتقييم الأداء الوظيفي وهي: الاجتماعات الرسمية، الملاحظة، المناقشات غير الرسمية. وبين إحساس العاملين في المنظمات الحكومية بالعدالة التنظيمية وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب تقييم الأداء تؤثر على إحساس العاملين بكل من عدالة الإجراءات وعدالة التعاملات بشكل مباشر، في حين أنها لا تؤثر على إحساس العاملين بعدالة التوزيع.

• وللتحقق من صحة الفرض التاسع: "يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة الإجراءات من خلال أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية" تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار التدريجي والذي لوضحت نتائجه بالجدول التالي :

جدول رقم (١٠) نموذج تحليل انحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالإحساس بعدالة الإجراءات

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدالة
الانحدار	6491.206	7	927.315	689.84	.000
البواقي	498.714	371	1.344		
الكلية	6989.921	378			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في المنبئة بالإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل

الارتباط المتعدد ($R=0.964$) ، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.929$) ، وقيمة معامل التحديد المصححة ($R^2=0.927$) ، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (92.7%) من التباين الكلي للإحساس بالعدالة الإجراءات ، أما النسبة المتبقية وقدرها (7.3%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث ، والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات: ضغط العمل، وتماسك الرفاق، وتوجيه العمل، والوضوح، والخبرة الوظيفية، وتعزید العاملين، والاستقلال.

جدول (١١) تحليل الانحدار التكرجي للعوامل المنبئة بالإحساس بالعدالة الإجراءات

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي (β)	ت	الدلالة
ثابت الانحدار	-1.255	.384		-3.266	.001
ضغط العمل	1.300	.036	.655	35.647	.000
تماسك الرفاق	.529	.035	.303	14.981	.000
توجيه العمل	.172	.029	.111	5.983	.000
الوضوح	.226	.037	.099	6.187	.000
الخبرة الوظيفية	.597	.148	.064	4.041	.000
تعزید العاملين	.056	.024	.035	2.303	.022
الاستقلال	.074	.037	.034	1.985	.048

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الإحساس بعدالة الإجراءات = ٠,٦٥٥ ضغط العمل + ٠,٣٠٣ تماسك الرفاق + ٠,١١١
توجيه العمل + ٠,٠٩٩ الوضوح + ٠,٠٦٤ الخبرة الوظيفية + ٠,٠٣٥
تعضيد العاملين + ٠,٠٣٤ الاستقلال.

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات : ضغط العمل، وتماسك الرفاق، وتوجيه العمل، والوضوح، والخبرة الوظيفية، وتعضيد العاملين، والاستقلال في التنبؤ بالإحساس بعدالة الإجراءات. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة جرنبرج (1990) Greenberg والتي أوضحت أن إحساس العاملين بعدالة الإجراءات يرتبط إلى حد كبير بمدى قدرة مدير المؤسسة على تحقيق نوع من الاتصال المباشر والفعال بينه وبين العاملين وقررت على إدارة حوار هادف يسمح لهم بنقل أفكارهم وما يواجهون من مشكلات إلى هذا المدير ومن ثم تعهدهم لهذه الأفكار ومساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم. وكذلك تتفق مع دراسة عادل محمد ريان (٢٠٠٠) التي سبق الإشارة إليها كما تتفق مع دراسة كانورسكي وبيوه (1994) Kanorsky and Pugh والتي توصلت إلى أن العدالة الإجرائية تقدم تفسيراً جيداً لاتجاهات وسلوكيات العاملين وبصورة أكثر من العدالة التوزيعية. فإدراك العاملين أن هناك عدالة في الإجراءات التنظيمية الخاصة باتخاذ قرارات، توزيع العائد على الجميع دون تمييز، وأن هناك مساواة بينهم فيما يتخذ من قرارات يولد لدى العاملين إحساساً بالرضا عن العمل داخل المنظمة مما يقوي العلاقات فيما بين العاملين كما أن مناقشة العاملين فيما يتخذ من إجراءات داخل المنظمة وإحاطتهم بها وأخذ رأيهم فيها يؤدي إلى زيادة الولاء التنظيمي والارتباط بالمنظمة؛ مما يقلل من الشعور بوطأة العمل فينعكس بالإيجاب على العاملين بها.

- **للتحقق من صحة الفرض العاشر:** يمكن التنبؤ بالإحساس بعدالة التعاملات من خلال أساليب مراقبة الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية " تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار التدريجي والذي أوضحت نتائجه بالجدول التالي:

جدول رقم (١٢) نموذج تحليل اتحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالإحساس بعدالة التعاملات

للمنموذج	مجموع للمربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع للمربعات	قيمة ف	الدلالة
الاتحدار	9417.707	10	941.771	166.92	.000
البواقي	2076.188	368	5.642		
الكلية	11493.895	378			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلية للمتغير التابع المتمثل في المنبئة بالإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R=0.905$) ، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.819$) ، وقيمة معامل التحديد المصححة ($R^2=0.814$) ، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (81.4%) من التباين الكلية للإحساس بعدالة التعاملات ، أما للنسبة المتبقية وقدرها (18.6%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث

والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات: الاستقلال، أسلوب الاجتماعات ، وضغط العمل، وتمسك الرفاق ، والراحة البدنية، وتوجيه العمل ، وأسلوب الملاحظة ، والضبط، والاندماج في العمل، والوضوح .

جدول (١٣) تحليل الانحدار للتريجي للعوامل المنبئة بالإحساس بعدالة التعاملات

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار القياسي (β)	ت	الدالة
ثابت الانحدار	-937	1.091		-858	.391
الاستقلال	1.145	.082	.416	13.944	.000
أسلوب الاجتماعات	.276	.107	.127	2.588	.010
ضغط العمل	.518	.077	.203	6.713	.000
تماسك الرفاق	.289	.073	.129	3.963	.000
الراحة البدنية	.170	.079	.058	2.145	.033
توجيه العمل	.394	.099	.197	3.980	.000
أسلوب الملاحظة	.164	.041	.111	3.984	.000
الضبط	.156	.063	.069	2.477	.014
الانغماس في العمل	.269	.084	.084	3.203	.001
الوضوح	.200	.080	.068	2.511	.012

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

الإحساس بعدالة التعاملات = ٠,٤١٦ الاستقلال + ٠,١٢٧ أسلوب الاجتماعات +

٠,٢٠٣ ضغط العمل + ٠,١٢٩ تماسك الرفاق + ٠,٠٥٨ الراحة

البدنية + ٠,١٩٧ توجيه العمل + ٠,١١١ أسلوب الملاحظة + ٠,٠٦٩

لضبط + ٠,٠٨٤ الانغماس في العمل + ٠,٠٦٨ الوضوح .

وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات: الاستقلال، أسلوب الاجتماعات، وضغط

العمل، وتماسك الرفاق، والراحة البدنية، و توجيه العمل ، وأساليب الملاحظة، والضبط،

والانغماس في العمل، والوضوح في التنبؤ بالإحساس بعدالة التعاملات. وتشير هذه النتيجة

إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أن الأثر المشترك الناتج عن إحساس عينة الدراسة

بعدالة التعاملات كان مرتفعاً وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة مورمان

(Moorman, 1991) والتي أوضحت أن عينة دراسته كانت أكثر إحساساً بالعدالة للتعاملات، وأن هذا النوع من العدالة التنظيمية هو أكثر أنواع العدالة تأثيراً على إحساس العاملين بالرضا الوظيفي وأن إحساس العاملين بالثقة في مدير المؤسسة يمكن أن يرجع إلى إحساس العاملين بالعدالة للتعاملات وإطلاقاً مما انعكس من علاقات مباشرة مع هذا المدير وأن السبب في ارتفاع إحساس العاملين بالعدالة للتعاملات إنما يكمن في طبيعة العلاقات الشخصية والوظيفية الجيدة التي تسود بين المدير والعاملين خاصة عند مناقشة القرارات المرتبطة بالعمل وحيثياتها لاسيما المرتبطة والمؤثرة على مستقبل العاملين الوظيفي. ولذلك يجب على مديري المنظمات أن يولوا للعدالة الإجرائية جل اهتمامهم حتى يدرك ويشعر العاملون معهم بالعدالة التنظيمية، فالوضوح والشفافية في التعامل، ومناقشة العاملين والاجتماع بهم، وإشراكهم في وضع أهداف المنظمة، واتخاذ القرارات الخاصة بها، يؤدي إلى تماسك العاملين والرضا عما يقومون به من أعمال، وبالتالي يسود للمنظمة مناخ مناسب وبيئة قائمة على التسامح والحرية فتكون الفرصة متاحة للإبداع والابتكار والتجديد في العمل.

وبالنظر إلى نتائج تحليل الانحدار التكرجي للعوامل المنبئة بالإحساس بالعدالة التنظيمية بأبعادها الفرعية الثلاثة (عدالة التوزيع - عدالة الإجراءات - عدالة التعاملات) نجد أن تحليل الانحدار أسفر عن وجود عوامل مشتركة بين عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات وهذه العوامل هي (تماسك الرفق - الخبرة الوظيفية - الاستقلال - ضغط العمل)، وبالتالي يمكن لنا القول أن هذه العوامل الأربعة أكثر العوامل التي تتفق عليها العاملون، وبالتالي يكون ذلك مؤشراً على أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية وعدالة الإجراءات وعدالة للتعاملات يرجع

إلى خبرتهم الطويلة بالمؤسسة، وبالتالي إدراكهم بأن المدير يستخدم أساليب تقييم تتبح لهم قدرأ من الاستقلالية والتماكك والتعاون مع الآخرين مما يقلل لديهم من الإحساس بضغط العمل وهذه العوامل كلها تعد مؤشراً قوياً على ما يسمى بالالتزام التنظيمي Organizational Commitment والذي يتبدى في: الإيمان للقوى بأهداف المنظمة وقيمتها وقبول هذه الأهداف، والرغبة في بذل جهد معقول بالنيابة عن المنظمة، والرغبة القوية في البقاء بالمنظمة. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩) حيث يؤكد على أنه كلما زاد إحساس العاملين بالمنظمة بفاعلية وموضوعية وعدالة نظم تقييم الأداء الوظيفي ازدادت درجة الولاء التنظيمي والرضا والأداء الوظيفي لدى العاملين، وأن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يتأثر بعدد من المتغيرات منها: العمر، والخبرة في الوظيفة الحالية، ومدة الخدمة، والدخل الشهري حيث يرتبط زيادة عمر الفرد في العادة بزيادة في الخبرة وما يفضي إليه ذلك من ارتفاع مستوى مهارات الفرد وقدراته، وبالتالي يؤدي ذلك إلى زيادة مستوى أدائه الوظيفي، كما أن زيادة مدة الخدمة في المنظمة تؤدي إلى زيادة التزام المنظمة، ومن ثم زيادة الجهد المبذول في العمل وزيادة مستوى أدائه وتحسين علاقته بالروءاء ومن ثم زيادة إحساسه بالعدالة التنظيمية. وكذلك تتفق مع دراسة عادل محمد ريان (٢٠٠٠) والتي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل وإدراك الأفراد للدعم التنظيمي، وكذا وجود علاقة ارتباط موجبة بين العدالة التنظيمية (الإجرائية والتوزيعية) والاستقلالية في مكان العمل والالتزام التنظيمي الوجداني وأوضحت الدراسة في نهايتها بضرورة استمرار البحوث المستقبلية في الكشف عن العوامل المفضية إلى زيادة وتفعيل العدالة التنظيمية داخل المنظمات

المجتمعية لما لها من تأثير كبير على سلوك العاملين واتجاهاتهم، ومن ثم زيادة إنتاجية المنظمات التي يعملون بها .

- **والتحقق من صحة الفرض الحادي عشر:** " يمكن التنبؤ بالإحساس بالعدالة التنظيمية من خلال أساليب مراقبة الأداء الوظيفي، وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية" تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار التكرجي والذي أوضحت نتائجه بالجدول التالي:

جدول رقم (١٤) نموذج تحليل انحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالإحساس بالعدالة التنظيمية

الانحدار	مجموع للمربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع للمربعات	قيمة ف	الدالة
الانحدار	54815.681	10	5481.568	444.34	.000
البواقي	4539.778	368	12.336		
الكلية	59355.459	378			

يتضح مما سبق دلالة قيمة ف مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في المنبئة بالإحساس العام بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد- ($R=0.961$) ، كما بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.924$) ، وقيمة معامل التحديد المصححة ($R^2=0.921$) ، مما يؤكد على قدرة متغيرات النموذج على تفسير ما يوازي (92.1%) من التباين الكلي للإحساس بالعدالة التنظيمية ، أما النسبة المتبقية وقدرها (17.9%) فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخرى تخرج عن نطاق البحث.

والجدول التالي يوضح الإسهام النسبي لمتغيرات: ضغط العمل، وتماسك الرفاق ، الاستقلال، أسلوب الاجتماعات، والوضوح، والاندماج في العمل ، والخبرة الوظيفية ، والضبط ، وتوجيه العمل ، وأسلوب المناقشات.

جدول (١٥) تحليل الانحدار التدريجي للعوامل المنبئة بالإحساس بالعدالة التنظيمية

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعاري	معامل الانحدار القياسي (β)	ت	الدلالة
ثابت الانحدار	-5.042	2.236		-2.255	.025
ضغط العمل	2.113	.117	.365	18.030	.000
تمسك الرفاق	1.415	.109	.278	13.035	.000
الاستقلال	1.531	.124	.245	12.339	.000
أسلوب الاجتماعات	.536	.149	.109	3.596	.000
الوضوح	.635	.114	.095	5.554	.000
الانغماس في العمل	.431	.117	.059	3.694	.000
الخبرة الوظيفية	2.158	.444	.080	4.865	.000
الضبط	.233	.088	.045	2.658	.008
توجيه العمل	.484	.143	.107	3.379	.001
أسلوب المناقشات	.217	.076	.051	2.846	.005

ومن ثم يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي

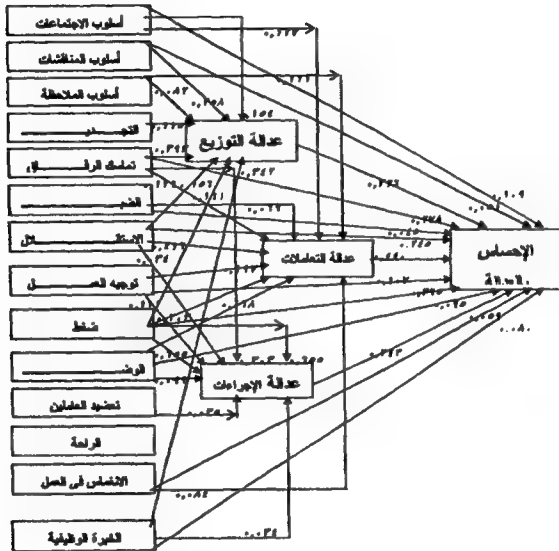
الإحساس بالعدالة التنظيمية = $0.365 \times$ ضغط العمل + $0.278 \times$ تماسك الرفاق + $0.245 \times$ الاستقلال + $0.109 \times$ أسلوب الاجتماعات + $0.095 \times$ الوضوح + $0.059 \times$ الانغماس في العمل + $0.080 \times$ الخبرة الوظيفية + $0.045 \times$ الضبط + $0.107 \times$ توجيه العمل + $0.051 \times$ أسلوب المناقشات. وتظهر معادلة التنبؤ نجاح متغيرات: ضغط العمل، وتماسك الرفاق، الاستقلال، أسلوب الاجتماعات، والوضوح، والانغماس في العمل، والخبرة الوظيفية، والضبط، وتوجيه العمل، وأسلوب المناقشات في التنبؤ بالإحساس العام بالعدالة التنظيمية.

فمن الأمور المعروفة أنه كلما وجد الفرد في مناخ تنظيمي يفرض قواعد وإجراءات رسمية، تتفق من قوانين ضابطة لأداء الأفراد تتميز بالعدالة التنظيمية يمكن أن يكون له تأثيره الكبير على إدراك الفرد للأبعاد النفسية التي تسود داخل المؤسسة كـ: الانغماس في العمل، وتماسك الرفاق، وتعاضد العاملين ومساندتهم وتشجيعهم لبعضهم البعض، والاستقلال واتخاذ الموظفين لقراراتهم بأنفسهم، والتوجه بالعمل والميل إلى التخطيط الجيد وأساليب

تشجيع العاملين على إنجاز ما هو مطلوب منهم من الأعمال ، وأبعاد المحافظة على النظام ممثلة في ضغط العمل، ووضوح القواعد والنظم التي تحكم العمل ، ومدى استخدام إدارة المؤسسة للقواعد والضوابط ، لتجديد والتنوع والتغيير واستخدام المدخل والأساليب المتجددة في إنجاز الأعمال، كلها عوامل تساعد في الشعور بالعدالة التنظيمية مما يتيح مناخاً ساراً ومريحاً ومشجعاً على أداء العمل. ويتفق هذا الاستنتاج مع ما أكد عليه "أورجن" (Organ (1998,547 من أن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يقضي إلى السلوك الإيجابي للعاملين في المنظمة ويصياغة أخرى فإنه عندما يسيطر على العاملين إحساس بأن نتائج تقييمهم نتائج عادلة، أو أن الطريقة التي تم بها توزيع المهام والأعمال ومن ثم المكافآت طريقة نزيهة ومحيدة، فإن ذلك سوف يقضي إلى دفع العاملين إلى المزيد من السلوك الإيجابي، ولضمان زيادة كفاءة وفاعلية المنظمة التي يعملون بها، الأمر الذي تكون نتيجته في أكثر الأحيان زيادة إنتاجية المنظمة، كما أن نظام التقويم الفعال يتطلب توفير العدالة والتي تتمثل في عدم التمييز بين العاملين ذوي الأداءات والكفاءات المتساوية.

• **وللتحقق من صحة الفرض الثاني عشر:** " يمكن الخروج بنموذج تفسيري لعلاقات التأثير التبادلي المباشر وغير المباشر بين بالإحساس العلم بالعدالة التنظيمية وأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئة التعليمية كما يحدده نموذج تحليل المسارات "

تم استخدام أسلوب تحليل المسارات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية 8 Lisrel من إعداد (Jorskog & Sorbom (1993 وقد تم بناء النموذج السببي للكشف عن علاقات التأثير المباشر بين متغيرات الإحساس بالعدالة التنظيمية وأساليب مراقبة الأداء الوظيفي (أسلوب الاجتماعات، أسلوب الملاحظة، أسلوب المناقشة)، وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية ، وقد أظهرت نتائج التحليل النهائية النموذج التالي :-



شكل (9) نموذج تحليل المسار لعلاقات التأثير والتأثر بين الإحساس بالعدالة التنظيمية وأساليب تقييم الأداء الوظيفي ، وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية

يتضح من نموذج تحليل المسارات ما يلي :-

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب الاجتماعات على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٠٩)، أي أن أسلوب الاجتماعات المتبع مع عينة الدراسة كأحد أساليب المراقبة يؤثر في درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية، مما يشير إلى أن اعتماد المدير على أسلوب الاجتماعات ولللقاءات الجماعية في الاجتماعات كوسيلة معتمدة لتقييم الأداء الوظيفي، يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة. كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٨) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب المناقشات على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٥١)، أي أن أسلوب المناقشات الفردية والجماعية المتبع مع عينة للدراسة كأحد أساليب المراقبة يؤثر في درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية، وهذه النتيجة تشير إلى أن استخدام المدير لأسلوب المناقشات الجماعية والفردية كأسلوب معتمد لتقييم الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسة يعمل على تحقيق نوع من الاتصال المباشر والفعال بينه وبين العاملين، كما أن قدرة المدير على إدارة الحوار وتوجيهه يسمح لهم بنقل أفكارهم وما يواجهون من مشكلات إلى هذا المدير، ومن ثم تفهمه لهذه الأفكار ومساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم وحلها يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (0.099) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير ضغط العمل على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٦٥)، وتشير هذه النتيجة إلى أن استخدام المدير لأسلوب ضغط العمل والمتمثل في سيطرة أساليب الضغط المحافظة على النظام على العاملين في المؤسسة دون تسلط أو إكراه لإتجاز المهام المكلفين بها - ومع ما هو

شائع عن الشخصية المصرية من أنها تستطيع أن تعمل تحت ضغط خاصة في الأوقات الحرجة - كاسلوب معتمد لتقييم الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسة يعمل على تحقيق نوع من الرضا عما يقومون به، وبالتالي يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٣٥) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

• وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير تملك الرفاق على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٧٨)، أي تملك الرفاق Peer Cohesion والمتمثل في سيطرة جو روح الصداقة، ودرجة مساندة العاملين كل منهم للآخرين، والمشاركة الوجدانية للقائمة على التعاطف والإيثار والغيرية وتضديد العاملين Staff Support ومقدار ما تقدمه إدارة المؤسسة من تضديد ودعم ومساندة العاملين بها وتشجيع مساندة العاملين بعضهم بعضاً يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٠٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

• وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الاستقلال على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٤٥)، أي أن الاستقلالية كأحد المتغيرات النفسية تؤثر في درجة الإحساس بالعدالة التنظيمية، وهذه النتيجة تشير إلى أن شعور الأفراد بالحرية في التعبير والاستقلال Autonomy والمتمثل في ما يلقاه العاملون من تشجيع ومساندة من قبل الإدارة لتحقيق نوع من الاكتفاء الذاتي، واتخاذ الموظفين لقراراتهم بأنفسهم، وكذلك المشاركة في صنع القرارات الخاصة بالمنظمة لاشك أنه يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٦١) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الوضوح على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٩٥)، أي أنه إذا كان الأسلوب المتبع مع العاملين يتمثل في وجود قدر من الوضوح Clarity كأحد المتغيرات النفسية السائدة في بيئة العمل والمتمثل في مدى معرفة العاملين بما هو متوقع منهم في ظل الروتين اليومي للعمل، ووضوح للقواعد والنظم التي تحكم العمل، وكذلك وضوح الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها والشفافية في التعامل مع العاملين، فإنه يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٢٥)، وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الانغماس في العمل على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٥٩)، أي أن الانغماس في العمل Involvement والمتمثل في درجة اهتمام العاملين بوظائفهم وارتباطهم بها، والرضا عنها يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٦٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الخبرة الوظيفية على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٨٠)، أي أن زيادة خبرة الفرد والمرتبطة بزيادة عمر الفرد في العادة وما يفضي إليه ذلك من ارتفاع مستوى مهارات الفرد وقدراته، وبالتالي يؤدي ذلك إلى زيادة مستوى أدائه الوظيفي، كما أن زيادة مدة الخدمة في المنظمة تؤدي إلى زيادة التزامه بالمنظمة، يؤثر في الإحساس بالعدالة التنظيمية. كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٢٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الضبط على الإحساس بالعدالة التنظيمية، حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٤٥)، أسلوب الضبط كأحد المتغيرات النفسية السائدة في بيئة العمل يؤثر في العدالة التنظيمية، مما يشير إلى أن أساليب الضبط والتحكم المستخدمة والمتمثلة في مدى استخدام إدارة المؤسسة للقواعد والضوابط والضغوط للمحافظة على بقاء العاملين تحت شكل من أشكال الضبط يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠١٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير توجيه العمل على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٠٧)، أي أن أي أن لتوجيه كأحد المتغيرات النفسية السائدة في بيئة المنظمة تؤثر على العدالة التنظيمية. مما يشير إلى أن أساليب التوجيه المستخدمة والمتمثلة في ما تؤكد بيئة العمل من ميل إلى التخطيط الجيد وأساليب تشجيع العاملين على إنجاز ما هو مطلوب منهم من الأعمال في تسيير العمل وتعديل مساره وقت الضرورة بما يتفق مع الأهداف المحددة للمنظمة يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٧٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير تمسك الرفاق على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٩٣) ، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الخبرة الوظيفية على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٤٢)، أي أن متغير الخبرة كأحد المتغيرات المؤثرة في أداء العاملين داخل المنظمة وفي إحساسهم بان هناك عدالة في توزيع المهام والمكافآت تؤثر بصورة مباشرة في إحساس الأفراد بعدالة التوزيع، كما

يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٧٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الاستقلال على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٥٦)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤١٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب المناقشات على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٥٨)، أي أن أسلوب المناقشات كأحد الأساليب المستخدمة في مراقبة الأداء يؤثر بصورة مباشرة على إحساس العاملين بعدالة التوزيع. فاعتماد المدير على أسلوب المناقشات فضلاً عن اعتماده على اللقاءات الجماعية والفردية في الاجتماعات كوسيلة معتمدة لتقييم الأداء الوظيفي، يؤثر على إدراك العاملين لعدالة التوزيع، كما يوجد تأثير غير مباشر سلبي مقداره (٠,٣١٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب الاجتماعات على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٥٤)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٥٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير التجديد على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١١٥)، أي أن متغير التجديد Innovation ويعكس مدى التأكيد على التنوع والتغيير واستخدام المدخل والأساليب المتجددة في إنجاز الأعمال كأحد أساليب مراقبة الأداء يؤثر بصورة مباشرة في إحساس الأفراد بعدالة التوزيع كما يوجد تأثير غير مباشر سلبي مقداره (-٠,١٤٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير ضغط العمل على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٦١)، أي أن متغير ضغط العمل والمتمثل في سيطرة أساليب الضغط على إنجاز العاملين في المؤسسة يؤثر بصورة مباشرة في إحساس الأفراد بعدالة التوزيع كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٣١) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب الملاحظة على الإحساس بعدالة التوزيع حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٨٢)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,١١١) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للإحساس بعدالة التوزيع على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٢٦)، أي أن متغير الإحساس بعدالة التوزيع والمتمثل في إدراك الفرد بأنه قد كوفئ بطريقة عادلة في مقابل جهوده يؤثر بصورة مباشرة في إحساس الأفراد بالعدالة التنظيمية، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٣٨) وذلك من خلال المتغيرات الأخرى التي تؤثر تأثيراً مباشراً على الإحساس بعدالة التوزيع.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير ضغط العمل على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٦٥٥)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٣٨) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير تماسك الرفاق على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٠٣)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٣٨) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير توجيه العمل على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١١١)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الوضوح على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٩٩)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٣٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الخبرة الوظيفية على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٦٤)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير تعاضد العاملين على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٣٥)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٨٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الاستقلال على الإحساس بعدالة الإجراءات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٣٤)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥١٩) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للإحساس بعدالة الإجراءات على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٣٤٣)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٥٦٨) وذلك من خلال المتغيرات الأخرى التي تؤثر تأثيراً مباشراً على الإحساس بعدالة الإجراءات.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الاستقلال على الإحساس بالعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤١٦)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٣٣٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب الاجتماعات على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٢٧)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠٥٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير ضغط العمل على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٢٠٣)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠٥٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير تماسك الرفاق على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٢٩)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠٣٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الراحة البدنية على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٥٨)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٠٦٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير توجيه العمل على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١٩٧)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٩٧) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأسلوب الملاحظة على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,١١١)، كما يوجد تأثير غير مباشر سلبي مقداره (-٠,١٠٤) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الضبط على الإحساس بعدالة التعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٦٩)، كما يوجد تأثير غير مباشر ضعيف مقداره (-٠,٠٠٣) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الانغماس في العمل على الإحساس بالعدالة للتعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٨٤)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٢٢) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لمتغير الوضوح على الإحساس بالعدالة للتعاملات حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٠٦٨)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٢٤٦) وذلك من خلال متغيرات أخرى خارجية تخرج عن نطاق الدراسة.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للإحساس بالعدالة للتعاملات على الإحساس بالعدالة التنظيمية حيث بلغت قيمة معامل المسار (٠,٤٤٠)، كما يوجد تأثير غير مباشر مقداره (٠,٤٨١) وذلك من خلال المتغيرات الأخرى التي تؤثر تأثيراً مباشراً على الإحساس بالعدالة للتعاملات.

واستناداً إلى كل ما تقدم يمكن القول: إن الدراسة الحالية ومن خلال تحليلها للعلاقة بين أساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك العاملين للأبعاد النفسية للبيئات التعليمية وبين إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية (عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات وعدالة التعاملات)، وعلى الرغم مما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة وكشفت عنه نتائجها من الأثر السلبي الذي يمكن أن يفضي إليه أساليب تقييم الأداء التي يلجأ إليها مدير المؤسسة في مراقبة الأداء الوظيفي للعاملين فإن نتائج الدراسة الحالية قد أسفرت عن أن أساليب تقييم الأداء الوظيفي تؤثر تأثيراً إيجابياً على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية لاسيما إذا تمت بطريقة علمية يحيطها سياق من العلاقات الشخصية الحميمة بين مدير المؤسسة والعاملين، وإذا كان غايتها هو تحسين الأداء الوظيفي للعاملين بالمؤسسة التعليمية. وبالرغم مما يشوبها من بعض المظاهر غير الصحية، وبالرغم من تدهور حالة القيم في المجتمع الخارجي فإنها ما زالت محتفظة بكثير من طابعها المحافظ. وانطلاقاً من هذا الأساس فإنه يمكن القول بأن عملية تقييم الأداء الوظيفي للعاملين بطريقة علمية موضوعية

والذي يمكن أن يتم من خلال عقد المدير للاجتماعات الرسمية من أجل الحصول على المعلومات الدقيقة التي تقيس مدى تقدم الأداء الوظيفي للعاملين، وإدارة حوار هادف وبناء حول مشاكل العمل المتكررة أو المتوقعة. وعندما يقوم مدير المؤسسة التعليمية بذلك فإنه يظهر قدراً كبيراً من الاهتمام بما يسلكه العاملون ونفس القدر من الاهتمام بمشاكل العمل يواجهها العاملون، يدرك العاملون في مثل هذه الحالات أن المدير يسعى إلى الحصول على معلومات دقيقة وموضوعية وعادلة تساعد في صنع القرارات الرشيدة والعادلة فيما يتعلق بمستقبلهم الوظيفي، مما يفضي إلى زيادة درجة ثقة العاملين في عدالة المدير والثوق به وبالتالي تقديم معلومات صحيحة وكافية له .

كما تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن اعتماد المدير على اللقاءات الفردية والمناقشات فضلاً عن اعتماده على اللقاءات الجماعية في الاجتماعات كوسيلة معتمدة لتقييم الأداء الوظيفي، ولذلك كان من المنطقي أن يأتي أسلوب التجول داخل أركان المؤسسة مكملاً لتلك اللقاءات الفردية. كل هذا يولد لدى الأفراد إحساساً بالعدالة التنظيمية وأن كل فرد سوف يكافأ على قدر ما يبذله من مجهود ومساهمات تجاه منظمته . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آدم غازي العنبي (٢٠٠٣) والتي توصلت إلى أن هناك علاقة قوية بين عدالة التوزيع والإجراءات والرضا الوظيفي. كما أن عدالة التوزيع تعد أفضل مؤشر للتنبؤ بالرضا الوظيفي، على حين كانت عدالة الإجراءات أفضل مؤشر دال على الولاء التنظيمي. ومن جانب آخر، كشفت نتائج هذه الدراسة أن متغير الرضا الوظيفي يفسر ما نسبته ٢٩% من التباين الكلي في الولاء التنظيمي.

التصور المقترح :

في ضوء ما تقدم من نتائج فإن الدراسة تقدم في الجزء التالي تصوراً مقترحاً لتفعيل دور مديري المؤسسات التعليمية الرقابي في التأثير على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية ، فمما لا شك فيه أن القيمة العملية لمفهوم العدالة التنظيمية تتبع من إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية وما يمكن أن يؤثر بشكل مباشر على إنتاجية وفاعلية المؤسسة،

ومن ثم فإنه يمثل أحد المكونات الأساسية في بقاء واستمرار المؤسسات فمن المسلم والمنطقي أن الظروف الجديدة على الساحة للتنظيمية عالميا ومحليا والتي تعيشها المنظمات التعليمية في بدايات القرن الحادي والعشرين تحتم عليها ضرورة تطوير هياكلها التنظيمية لمواجهة تلك الظروف غير أن عملية تطوير الهياكل التنظيمية لا بد وأن تأخذ في الحسبان عنصرا هاما ومؤثرا من عناصر النجاح التنظيمي ألا وهو عنصر العدالة التنظيمية

كما أن توفير مناخ تنظيمي يفرض قواعد وإجراءات رسمية، تتبثق من قوانين ضابطة لأداء الأفراد يمكن أن يكون له تأثيره الكبير على إدراك الفرد للأبعاد النفسية لبيئة المؤسسة ممثلة في: الانتماء في العمل، والتمسك بين العاملين مساندة كل منهم للآخرين، وتعضيد العاملين ودعمهم ومساندتهم وتشجيع مساندة العاملين بعضهم بعضاً، والاستقلال في اتخاذ القرارات وقبول الإدارة للتبوع والاختلاف في إطار الأهداف الموضوعية للمنظمة، وحرية اتخاذ الموظفين لقراراتهم بأنفسهم، وإشراك العاملين في التخطيط للعمل وإتباع أساليب تشجيع العاملين على إنجاز ما هو مطلوب منهم من الأعمال، والتخفيف من أعباء العمل، والوضوح والشفافية ومعرفة العاملين بما هو متوقع منهم في ظل الروتين اليومي للعمل، ووضوح القواعد والنظم التي تحكم العمل، ومدى استخدام المؤسسة لأساليب ضبط قائمة على الديمقراطية والتسامح. واستخدام المداخل والأساليب المتجددة في إنجاز الأعمال، وتوفير قدر من الراحة البدنية بمكان العمل في مناخ سار ومريح ومشجع على أداء العمل. كل ذلك يسهم في تحقيق المنظمة لأهدافها. وهنا يجب على المسؤولين عن المؤسسة الأخذ بعين الاعتبار المتطلبات التالية:

- ضرورة توعية العاملين بالمؤسسات للتنظيمية بأهمية نظام تقييم الأداء في تطوير أدائهم وتحسين علاقاتهم التنظيمية والبحث عن أسباب تنكس مستويات إدراكهم لأهمية نظام تقييم الأداء في تطوير وتحسين أدائهم وعلاقاتهم التنظيمية .

- ضرورة سعى المسؤولين والقيادات فى المؤسسات التعليمية إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء ندنى مستوى إدراك العاملين لموضوعية وعدالة نظام تقييم الأداء وبالتالي اتخاذ الإجراءات والآليات للتصميمية لذلك.
- ضرورة سعى المسؤولين والقيادات التعليمية إلى تصميم نظم تقييم أداء تتسم بالعدالة والموضوعية تأخذ فى الاعتبار المتغيرات الشخصية والتنظيمية التى قد يكون لها دور فى تحديد اختلاف العاملين لمدى إسهام نظام تقييم الأداء فى تطوير أدائهم وتحسين علاقاتهم التنظيمية ومدى موضوعية وعدالة نظم تقييم الأداء الوظيفي.
- ضرورة الأخذ بسياسة علنية لتقديرات تقييم الأداء بدلاً من سربيتها، ووضع النظم الكفيلة بمعالجة تظلمات العاملين من هذه التقديرات .
- يجب أن يترك التقييم أثراً طيباً فى نفوس المعلمين، حتى يقبلوا التوجيهات وينفذوها دون ضيق أو إكراه وعليه يتوجب تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية ورؤسائهم المباشرين على كيفية إجراء مقابلات تقييم الأداء لتحديد مستوى ومعايير الأداء المستهدف من مرعوسهم خلال المناقشة ذات الاتجاهين والحوار الديمقراطي الذي يهدف إلى مساعدة هؤلاء المرعوسين على تجاوز المشكلات التي قد تحول بينهم وبين تحقيق الأداء المنشود. فمقابلة تقييم الأداء تحتاج إلى مهارة كبيرة من قبل القائمين على التقييم ، ويحتاجون إلى تدريب للقيام بهذا النوع من المقابلات ومن أهم الأغراض التي تهدف إليها المقابلة هي مساعدة المعلمين على معرفة مدى تقدمهم في أداء عملهم، ودرجة كفاءتهم ، ومن وجهة نظر رؤسائهم بالإضافة إلى اقتراح طرق العلاج ، لمقابلة نواحي الضعف والنقص لدى الفرد لتحسين أدائه. ويبدأ المشرف المقابلة (الموجه أو المدير)، أولاً بتوضيح نواحي التقوى والتقدم، ثم تسديجياً يبين نواحي ومواطن الضعف ثم يعرض على المعلم للتقديرات، ويطلب منه التعليق عليها، ويستمع لملاحظاته ، ويناقشه بإيجابية ، ويحاول التقليل من تذمر المعلم من نتيجته ،

إذا كانت سلبية وعلى القائم أن يناقش المعلم ويوضح الصعوبات التي تواجهه في عمله، والاقتراحات التي من شأنها تحسين أدائه ورفع كفاءته.

• لإنجاح عملية المقابلة لا يجب أن تعتبر المقابلة للوم أو العقاب، وإنما لتحسين وتصحيح الانحرافات وتنمية القدرات لصالح الطالب والعملية التعليمية، كما يجب عدم المناقشة في الجوانب الشخصية للمعلم وخصائصه، بل التركيز على الحقائق الموضوعية التي يمكن إيجاد حل لها..

• يجب أن تجري مقابلة تقييم الأداء في مناخ ودي، يهدف الموجه خلالها إلى مساعدة الموظف وليس إلى نقده، وتنفيذ المقابلة بطريقة منظمة يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة.

• يجب اختيار برنامج مرن لإبلاغ المعلم بنتيجة أدائه، لأن لأسلوب الإبلاغ أثرا كبيرا في مدى تقبل المعلم لهذه النتيجة، والاستفادة منها في تحسين أدائه وتقبل التوجيهات

• يجب ألا تكون النتيجة مقابلة تقييم الأداء حبرا على ورق، ويحفظ في الأراج، بل يستفاد منها في وضع برامج عملية لتطوير أداء المعلم في التدريس وتطويره مهنيًا وعلميًا.

• ضرورة أخذ العوامل النفسية في الحسبان عند تقييم أداء العاملين بالمنظمة لما لها من أثر فعال في إدراك العاملين للعدالة التنظيمية. ويمكن أن يؤدي إلى خلق حالة من الرضا النفسي الذي ينشط بدوره مجموعة من المتغيرات السلوكية من قبل الفرد والتي تزيد من دافعية العمل لديه.

• ضرورة الاهتمام بالعنصر البشري ونحن على أعتاب عصر بناء الإبداع الإنساني الذي تلعب فيه نوعية العنصر البشري وعلاقاته وإحساسه بالعدالة التنظيمية الدور الحاسم في بقاء هذه المؤسسات واستمرارها في حلبة المنافسة والإنتاج المتميز المتمسك بالتجديد والابتكار.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

نظرا لأهمية موضوع الدراسة الحالية سواء من الناحية الأكاديمية أم التطبيقية فإن

الباحثين يوصيان بما يلي:

- تكرار هذه الدراسة على عينات أخرى فى مناطق مختلفة أو ذات خصائص مختلفة ؛ وذلك بغية للتأكد أو رفض للنتائج التى أسفرت عنها، وبالتالي يمكن فى ضوء نتائج هذه الدراسات الوثوق بالنتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية .
- دراسة العلاقة بين بعض الخصائص سواء الفردية أم التنظيمية التى لم تتعرض لها الدراسة الحالية مع إدراك العاملين لمدى إسهام نظام تقييم الأداء فى تطوير أدائهم وتحسين علاقاتهم التنظيمية ومدى موضوعية وعدالة نظام تقييم الأداء الوظيفي.

مراجع الدراسة

أولا :المراجع العربية:

١. آدم غازي العتيبي(٢٠٠٣): تأثير العدالة التنظيمية على اتجاهات الموظفين في دولة الكويت ، *المجلة العربية للعلوم الإدارية* ، مجلس النشر العلمي: الكويت، المجلد(١٠)، العدد (٣)، ٢٢٩-٢٦٤.
٢. إسماعيل محمد دياب، عادل السعيد البنا(٢٠٠١): تقويم جودة الأداء الجامعي : بناء نموذج رياضي وتطبيقه على بعض كليات جامعات الإسكندرية وأسيوط والمنصورة، الإسكندرية ، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع .
٣. توفيق مرعى محمد عبد الفتاح ياغي (١٩٩١) : قياس الأداء الإداري للمديرين السعوديين في قطاع الخدمة المدنية دراسة ميدانية تحليلية *مجلة العلوم الإدارية*، جامعة الملك سعود، المجلد (٣)، العدد(١) ، ٢٩-٥٢.
٤. ثامر ملوح المطيري (١٩٩٣) *تطور القيادات التنفيذية العليا في التقويم والتغلب على معوقات الأداء لدى التابعين بناء واختبار نظرية قيادة جديدة* بمسمى "TEAM" حول منهجية تعامل قادة المنظمات العاملة مع موظفيهم من حيث القدرات والدوافع والإدراك الحسي للدور والتعاون للرسمي *مجلة الإدارة العلمية* ، الرياض ، العدد(٨٠) ، ٢١-٤٦
٥. حمد الدعيج وعبد الناصر حمودة (١٩٩٨):العلاقة بين موضوعية النظم الإشرافي وبعض الظواهر السلبية في التنظيم، دراسة ارتباطية مطبقة على المنظمات الكويتية، *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، مجلس النشر العلمي : الكويت، المجلد (٥)، العدد (٢) ، ٢٨٩-٣٤٦.

٦. درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩): العلاقة بين الإحساس بفاعلية وموضوعية نظام تقويم الأداء والرضا والأداء الوظيفي، دراسة ميدانية، المجلد العربية للعلوم الإدارية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت المجلد (٦)، العدد (٢)، ٢٩٨-٢٤٥.
٧. درويش عبد الرحمن يوسف (١٩٩٩): العلاقة بين دافعية العمل الدلخية والالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي والخصائص الفردية دراسة ميدانية، مجلة الإدارة العامة، الرياض، المجلد (٢٩)، العدد (٣)، ٥٢٨-٤٩٣.
٨. درويش عبد الرحمن يوسف (٢٠٠٠): إدراك العاملين لنظام تقويم الأداء وعلاقته ببعض العوامل الشخصية والتنظيمية، دراسة ميدانية مطبقة على عينة عشوائية من المنظمات بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة الإدارة العامة، الرياض، المجلد (٤٠)، العدد (٣)، ٦٠٨-٥٧٥.
٩. نكي هاشم (١٩٩٦): إدارة الموارد البشرية، الكويت: ذات السلاسل
١٠. رفعت جاب الله (١٩٩١): محددات ونتائج ثقة العاملين في عدالة ودقة نظام تقويم الأداء، المجلة العلمية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة قطر، العدد (٢)، ١٢٧-١٧٤.
١١. سعيد إسماعيل على (١٩٩٨): للتعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، القاهرة، عالم الكتب.
١٢. صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣): الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٣. عادل محمد زايد (١٩٩٥): تحليل العلاقة بين أساليب مراقبة الأداء الوظيفي، وإحسان العاملين بالعدالة التنظيمية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (٢)، العدد (٢)، ١-٢١.

١٤. عادل محمد زايد (٢٠٠٠): تنمية سلوك المواطن التنظيمي للعاملين في شركات قطاع الأعمال المصري دراسة تطبيقية مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، كلية التجارة، جامعة القاهرة، السنة (٣٩)، العدد (٥٥)، ٥٧٣-٦١٢.

١٥. عادل محمد ريان (١٩٩٧): تحليل إدراك الأفراد لمتغيرات ضغط العمل: دراسة مقارنة لأثر الخلفيات الثقافية والتعليمية والتنظيمية. مجلة البحوث التجارية المعاصرة بكلية التجارة بسوهاج، المجلد (١١)، العدد (١)، ١٢١-١٧٤.

١٦. عادل محمد ريان (٢٠٠٠): أثر إدراك الأفراد للدعم التنظيمي كمتغير وسيط على العلاقة بين الالتزام التنظيمي الوجداني وبعض المتغيرات الموقفية، دراسة ميدانية، المجلة العلمية لكلية التجارة، جامعة عين شمس، السنة (١٩)، العدد (٩)، ٤٠-٦٠.

١٧. عبد الرحمن أحمد الهيجان (١٩٩٨): الولاء التنظيمي للمدير السعودي. أكاديمية نايف العربية للعلوم، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، العدد ١٨٧.

١٨. عبد الناصر حمودة (١٩٩٦): تحليل مسارات العلاقة بين سلوك المشرف ومتربيته على المرعوسين: اختبار ثلاثة نماذج سببية مقترحة. المجلة العربية للعلوم الإدارية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (٤)، العدد (١)، ٦١-١١٢.

١٩. عبد الناصر حمودة (١٩٩٩): حسامية المدير للعدالة وعلاقتها بترتيب الأهمية النسبية للعوائد الوظيفية، دراسة ميدانية مطبقة على عينة من المديرين الكويتيين، المجلة العربية للعلوم الإدارية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (٦)، العدد (٢)، ٢٤٧-٢٩٨.
٢٠. عويد سلطان المشعان (٢٠٠٥): الولاء التنظيمي وعلاقته بسلوك الاغتراب والمعاناة النفسية. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد (٣٣)، عدد (٤)، مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت، ص ص: ٧٩٥-٨١٦.
٢١. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. (الطبعة الأولى)، القاهرة: الأنجلو المصرية.
٢٢. فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٣): مقياس الأبعاد النفسية في البيئات المؤسسية. كراسة التعليمات، الكويت: دار القلم.
٢٣. فرج عبد القادر طه وآخرون (١٩٩٣): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الكويت، دار سعاد الصباح.
٢٤. مازن فارس رشيد (٢٠٠٤): الدعم للتنظيمي للمدرك والأبعاد المتعددة للولاء للتنظيمي المجلة العربية للعلوم الإدارية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (١١)، العدد (١)، ٢١-٥٢.
٢٥. محمد بن أبي بكر الرازي (١٩٧٦): مختار الصحاح، القاهرة، دار المعارف.
٢٦. محمد حافظ حجازي (٢٠٠٤): أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي. مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، المجلد (٤١)، العدد (٢)، ١١٧-١٥٠.
٢٧. محمد حافظ حجازي (٢٠٠٥): علاقة التفكير الابتكاري بدوافع التطوير التنظيمي. مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، المجلد (٤٢)، العدد (١)، ١٨٥-٢١٨.

٢٨. محمد صالح الحناوي، صلاح محمد عبد الباقي، محمد سعيد سلطان (١٩٩٩): السلوك التنظيمي. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٢٩. محمد محمد عريشة (١٩٩٤): أثر العدالة التنظيمية في مجال الدخول من الوظيفة على اتجاهات وسلوك العاملين دراسة تطبيقية، مجلة الدراسات المالية والتجارية بجامعة القاهرة، فرع بني سويف، العدد (٨)، ١٩٠-٢٤٢.
٣٠. منال عبد الخالق جاب الله (٢٠٠٣) صراع الدور وأخلاقيات التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات للشخصية والمهنية. مجلة كلية التربية ببها، جامعة الزقازيق، العدد (٥٥)، ص: ١١-٦١.
٣١. منير البعلبكي، روجي البعلبكي (٢٠٠٦) : قاموس المورد، دار العلم للملايين : بيروت، ط ٨٨.
٣٢. همت مصطفى هندي (٢٠٠٠): نموذج استراتيجي للرقابة وتقييم الأداء في ظل المتغيرات البيئية المعاصرة، إطار مقترح مؤتمر المحاسبة عن الأداء في مواجهة التحديات المعاصرة، القاهرة، ٦-٧ مايو.
٣٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) : وثيقة رؤية للتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي .
٣٤. ياسر فتحي الهندلوي المهدي (٢٠٠٢): الالتزام التنظيمي وضغوط العمل الإداري لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-جامعة عين شمس .
٣٥. ياسر فتحي الهندلوي المهدي (٢٠٠٦): العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس .

ثانياً : المراجع الأجنبية

36. Adams, J. N.(1963)"toward under standing of in equity" Journal of Abnormal And Social Psychology , Vol.67(4) , 421-435
37. Allen, V & Meyer. J(1997)"organizational commitment: evidence of career stage effect " ,Journal of Business Research, Vol.26(1),49-61
38. Ball G, A & Trevino L.k and Sims, H (1994)"just and unjust punishment: influence on subordinate of performance and citizenship. "Academy Of Management Review, Vol.37(2), 289-304
39. Bedeian, G.A & Zammuto. R (1996) "Organizations :Theory and Design . The Dryden presses Orlando.
40. Beehr T. & Bhagat R. (1985) introduction to human stress and cognition in organizations, In: Beehr T. & Bhagat R.(eds)Human Stress and Cognition In Organizations: An Integrated Perspective ,Wiley, New York.
41. Beugre C.D.(1998) "implementing business process reengineering : the role of organizational justice "Journal of Applied Behavioral Sciences, Vol.34(3),341-356
42. Brockner, J., & Weisenfeld, B. M. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. Psychological Bulletin, 120, 189-208.

43. Byrne, Z. S., & Cropanzano, R. (2001). The history of organizational justice: The founder speak. In R. Cropanzano (Ed.), Justice in the workplace: From theory to practice (Vol. 2, pp. 3-26). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
44. Cascio w. & Bailey E. (2004) "international human resource management: the state of research and practice " , In Shenkar O. (ed) Global Perspective Of Human Resource Management , prentice hall: Englewood cliffs, New York.
45. Cherrington D.J. (1989) "Organizational Behavior : The Management Of Individual and Organizational Performance ,Boston ,Massachusetts: Ellyn and bacon
46. Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. Journal of Applied Psychology, 86, 386-400.
47. Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, W. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. Journal of Applied Psychology, 86, 425-445.

48. Cook J.D., Hepworth S.J., Wall T.D. & War P.B. (1986)"The Experience Of Work : A Compendium and Review of 249 Measures and Their Use "London: academic press
49. Dipboye R.L & Pontbriained R.D. (1981)"correlates of employees reactions to performance appraisals and appraisal systems " , Journal of Applied Psychology, Vol.66 (1), 15-29.
50. Domsch,M, Gerpott,T.J.,& Jochum,E.(1986a): Correlates of Employee Reactions to Performance Appraisals and Appraisal Systems , Journal of Applied Psychology ,66(2),248-251.
51. Domsch ,M, Gerpott,T.J., & Jochum,E.,(1986b)"correlates of general confidence in the utility of formal performance appraisals : results of across organizational survey of west German r& executives " , Management International Review,Vol.26(2) , 125-146.
52. Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). Organizational justice and human resource management. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
53. Folger,R., & Konovsky ,M.A., (2000)"effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decision" Academy of Management Journal , Vol.41 (1), 115-126.

54. Gilliland ,S., Benson ,L. & Schepe ,D., (1998)"a rejection threshold in justice evaluation: effect on judgment and decision making" , Organizational Behavior & Human Decision Process ,Vol.76(2) , 113-128
55. Greenberg J. (1990).,"organizational justice : yesterday, to day and tomorrow." Journal of Management, Vol.16 (3), 397-412.
56. Greenberg J. (1992).,"a taxonomy of organizational justice theories". Academy Of Management Review, Vol. (12).
57. Greenberg, J., & Cropanzano, R. (Eds.) (2001). Advances in organizational justice. Stanford, CA: Stanford University Press.
58. Guirdham.M. (1996).,"Interpersonal Skills At Work." Prentice hall, New York
59. Howkins .G. (1998)"relationship between organizational justice and organizational commitment in organization, Journal of Business Ethics. Vol.18 (1), 113-127.
60. Husted.B.W(2001)"organizational justice and the management of stokehold relations. Journal of Business Ethics. Vol.17 (6), 634-648.

61. Jackson .S. & Schuler .R. (2000) a meta-analysis has and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict work settlings. *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol.40 (1), 15-78
62. Komaki ,J.L., (1990): Toward Effective Supervision :an operant analysis and comparison of managers at work ", *Journal of Applied Psychology*, Vol.71 (5), 519-529.
63. Konorsky ,M.A & Pugh ,D., (1996), "citizenship behavior and social exchange ". *Academy of Management Journal*, Vol.37 (1), 11-26.
64. Larson ,J. Rand Callahan ,C., (2000),. Performance monitoring: how it affects productivity", *Journal of Applied Psychology*, Vol.81(5), 523-544.
65. Landy ,F.J. & Barnes ,F. & Cleve Land ,J.N (1980):perceived fairness and accuracy of performance evaluation :a follow-up. ", *Journal of Applied Psychology*, Vol.61 (3), 353-368.
66. Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum.
67. Mackenzie, S., & Padsakoff ,P. & Fatter (1996):organizational citizenship behavior and objective sales persons "performance" , *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol.36 (1), 53-76.

68. Martin ,C.L, & Bennett ,N.(1996)"The Role of justice judgments in explaining the relation ships between job satisfaction and organizational commitment group and organization, Management Journal, Vol.21 (1), 83-104
69. Minlzburg ,h. (1983) The Nature of Managerial Work , Prentice hall, New York.
70. Moideenkutty ,U., Blaue .G. Kumar R. & Nalakath ,A. (2001)"perceived organizational support as a mediator of the relationship of perceived situational factors to effective organizational commitment , paper presented at eastern academy of management annual meeting Philadelphia
71. Moorman, R.H (1991) "The relationship between organizational justice and organizational citizen ship behaviors: do fairness perceptions influence employee citizenship " Journal of Applied Psychology, Vol.72 (8), 845-858.
72. Moorman ,R.H, & Niehoff ,B.P(2000) "Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior ". Journal of Organizational Behavior , Vol.15 (5), 478-527.

73. Myers ,D.W. & Pearce ,C.G.(1991)"the role of human interaction theory in developing models of performance appraisal feed back". Advanced Management Journal Vol.56(1) , 27-33
74. Organ ,D.W. (1998) "A Restatement of the satisfaction performance hypothesis . Journal of Management ,Vol.14 (5) , 547-558.
75. Pearce,J.L.,& Parter,L.W.,(1986): Employee responses to Formal Performance Appraisal Feedback , Journal of Applied Psychology,67(2),211-218
76. Peters ,T.J. & Waterman ,R. (1992)"In search of excellence: lessons from Americas best run companies" . Harper and row, New York .
77. Roehling ,M.V, (2002)"The quest for justice on the job :essays and experiments :Administer Tiara Science Quarterly, Vol.43(3) , 735 -748
78. Saal ,F.E. & Moore ,S.C. (1998). Perception of promotion fairness and promotion candidates . qualification " , Journal of Applied Psychology, Vol.78 (1), 105-118.
79. Schappe ,s., & doran ,a., (1997)"how does fair treatment affect employee commitment to on organization? filed study of financial holding company employees "midatlantionic Journal of Business, Vol.33(2),191-210

80. Szilagy ,A.D. & Wallace .J. (1990), organizational behavior and performance, 4th ed , New York , soctl foreman & Co Glenview Illinois
81. Tang .T.P. & Sarsfield .B.J.(1996)"distributive and procedural justice as related to satisfaction and commitment , Advanced Management Journal Vol.56(1) , 25-36.
82. Thibaut, J., & Walker, L. (1995). Procedural justice: A psychological analysis. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
83. Tsui,A.S., & Barry,B.,(1986) : Interpersonal Affect and Rating Errors, Academy Management Journal Vol.27(5) , 586-599.
84. Welbourne, T.M.(1998)"untangling procedural and distributive justice" Group and Organization Management ,Vol.32(4) , 325-338.



اتجاهات طلبية الإرشاد النفسي

نحو المهنة في ضوء بعض المتغيرات

د. سامو أبو إسحاق*

د. عاطف الأغا*

مقدمة:

تقد أصبح الإرشاد النفسي من أهم دعائم المدرسة الحديثة في المجتمعات المتحضرة، فهو يهدف إلى إيجاد التوافق النفسي والاجتماعي والأسري والدراسي للمتعلمين بمختلف أعمارهم وتخصصاتهم وصفاتهم الشخصية والثقافية، كما أنه يعمل على توفير ظروف نفسية واجتماعية ودراسية أفضل (السهل ١٩٩٩، ٢٠) وبما أن الإرشاد النفسي وليد عصره في بلادنا إلا أنه سار بخطوات متلاحقة مع قصر عمره في الميدان، ونظراً للتغيرات السياسية في المجتمعات العربية وما يصاحبها من مشاكل اجتماعية تؤثر على الجماعات والأفراد (الصمادي، ١٩٩٣: ٢٧٨) بالإضافة إلى تزايد الانفجار المعرفي والتقدم للتكنولوجيا والتطور الحضاري، وما صاحب ذلك من تغيرات سريعة عميقة أدت إلى تداخل الكثير من القيم واختلاف أساليب الحياة التي يعيشها الفرد، وتعدد وسائل التنشئة الاجتماعية التي تسهم في تنشئته عبر مراحل نموه المختلفة، وتعدد الالتزامات المفروضة على الفرد وتنوع أساليب إشباعها ثم تعدد وسائل التوافق التي يجب على الفرد تعلمها فزادت أعباء الفرد النفسية والانفعالية والعقلية (المخصيب، ١٩٩٢: ٦٩) فظهرت الحاجة ملحة إلى الإرشاد باعتباره خدمة ضرورية تسهم في تخفيف حدة هذه الأعباء وتساعد في فهم الفرد لنفسه وتحقيق سبل تكيفه فازداد الطلب على المرشدين، وتنبهت

* جامعة القدس المفتوحة، كلية التربية الجامعة الإسلامية.

الجامعات لهذه الحاجة وبدأت في تطوير برامج لإعداد المرشدين والمرشدات، ففي عام (١٩٩٨) كان ميلاد مركز متخصص للإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة الإسلامية بشكل مهني حيث كان النواة الأولى للتدريب للدخلي لطلبة كلية التربية بشكل عام وطلبة علم النفس بشكل خاص في مجالات متعددة، وقد تم تخريج ما يقارب (٤٠٠) طالباً وطلبة منذ عام ٢٠٠٠-٢٠٠٤.

وعلى الرغم من التوسع الكبير في المجال الإرشادي في المؤسسات التربوية إلا أن اتجاهات الناس عامة والطلبة خاصة نحو الإرشاد ما زالت بحاجة إلى البحث والتقصي لمعرفة مدى تقبلهم لمثل هذه الخدمات.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الإرشاد النفسي والخدمات الإرشادية مما يؤكد على أهمية هذا الموضوع ففي عام (1988) قام Miller بدراسة الوظائف والأدوار التي يقوم بها المرشد في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بهدف التعرف على الأدوار والوظائف الإرشادية التي يقوم بها المرشد في المدارس، وبلغت عينة الدراسة (٤٩٨) مرشداً ومرشدة وقد تم توزيعهم حسب المستوى الأكاديمي للمدارس التي يعمل بها المرشدون (ابتدائي، متوسط، ثانوي) وتم استخدام استبانته لقياس ادوار المرشد مكونة من ثمانية ادوار، وأسفرت الدراسة بأن الإرشاد الفردي والجماعي والاستشارات النفسية كانت أكثر الأدوار ممارسة من قبل المرشدين في المستويات التعليمية الثلاث، ثم تتساق البرامج والحالات لدي مرشدي المستويين الابتدائي والمتوسط والخدمات المهمة لدي المرشدين في المستوى الثانوي (Miller, 1988).

وفي عام (١٩٩٢) قام المغيصيب بدراسة بعنوان "الإرشاد النفسي للتربوي، أميته، ومدي الحاجة إليه في المدرسة الابتدائية في قطر" بهدف تحديد مدى حاجة تلاميذ المدرسة الابتدائية في قطر إلى الخدمات الإرشادية، والتعرف على الفروق في مدى هذه الحاجة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور-إناث) ومكان المدرسة (مدن-قرى) وبلغت عينة الدراسة (٤٨٧) من مربين ومربيات الفصول يعملون في (٢٧) مدرسة ابتدائية، وقد صمم الباحث استبياناً يحتوي على (٢٤) عبارة تمثل الخدمات الإرشادية التي يحتاجها تلاميذ المدرسة الابتدائية في ثلاث مجالات (الدراسية، الاجتماعية، النفسية) وتم التأكد من صدق وثبات المقياس، وأسفرت الدراسة عن حاجة تلاميذ المدرسة الابتدائية إلى الخدمات الإرشادية في المجالات الثلاثة بالترتيب (الدراسية، الاجتماعية، والنفسية) كبيرة بصرف النظر عن جنس التلميذ أو مكان المدرسة، كما أنه لا يوجد اختلاف كبير بين تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية وكذلك تلاميذ وتلميذات مدارس المدينة عنهم في القرى في نوعية الخدمات الإرشادية التي يحتاجونها (المغيصيب، ١٩٩٢).

وفي عام (١٩٩٣) قام الصمادي بعمل دراسة بعنوان (اتجاهات طلبة جامعة البرموك نحو مهنة الإرشاد) بهدف مقارنة اتجاهات طلبة جامعة البرموك نحو الإرشاد على ضوء متغيرات الجنس والتخصص والديانة والمعدل التراكمي ومعدل دخل العائلة الشهري ومنطقة السكن ووضع الأم ووضع الوالدين وعلاقات الطلاب الاجتماعية والحالة الصحية ومهنة الأم ومهنة الأب، وبلغت عينة الدراسة (٧٠٦) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعزى لمتغير الجنس والعلاقات الاجتماعية ومنطقة السكن، في حين لم تظهر تلك المعالجات أي فروق يمكن أن تعزى إلى بقية متغيرات الدراسة (الصمادي، ١٩٩٣).

وفي عام (١٩٩٤) قام حنفي بدراسة للتعرف على توقعات الأخصائي الاجتماعي الذي يعمل في المجال المدرسي لدور الأخصائي النفسي في مجال العمل مع الجماعات المدرسية، وبلغت عينة الدراسة (١٠٠) أخصائي اجتماعي من الإدارة التعليمية بمصر الجديدة وعين شمس.

وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الأخصائيين الاجتماعيين تری ضرورة وجود أخصائي نفسي بالمدرسة، وأن من أهم الأسباب التي تدعو إلى وجود أخصائي نفسي في المدرسة من وجهه نظر الأخصائي الاجتماعي هو علاج المشكلات النفسية والسلوكية وتنفذ المشكلات والمواقف التي تحتاج إلى أكثر من متخصص، والقيام بالإرشاد والتوجيه النفسي، وإجراء الاختبارات النفسية والعقلية والشخصية، ثم زيادة العبء على الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة، ومن أهم الأسباب التي تدعو الأخصائيين الاجتماعيين إلى رفض وجود أخصائي نفسي في المدرسة بأنه قد يؤدي وجوده إلى ظهور مشكلات في التعامل مع التلاميذ، كما أنها قد تؤدي إلى وجود صراع بينهما، ثم أن الأخصائيين الاجتماعيين قادرون أن يتعاملوا مع كل المواقف المدرسية، الازدواج في تقديم الخدمات، عدم التعاون بين كل منهما نتيجة عدم معرفة كل منهما لحدود دوره، التفريق بين لحدما في المعاملة داخل المدرسة، ومن أهم الأدوار التي يجب على الأخصائي النفسي القيام بها هي علي الترتيب (إجراء الاختبارات، جمع المعلومات المتعلقة بالسلوكي النفسية التي تكشف رغبات واتجاهات وقيم وتوقعات وحاجات أعضاء الجماعة المدرسية (حنفي ، ١٩٩٤) .

وفي عام (١٩٩٦) قام كل من دلود وفريجات بدراسة العلاقة بين مهارات الاتصال لدي المرشد التربوي وجنسه وخبرته وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية كما

يراهما المسترشدون، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين والصفين الأول والثاني الثانويين موزعين علي أربعين مدرسة في الأردن، وتم استخدام مقياس مهارات الاتصال لدي المرشد ومقياس فاعلية المرشد في تقديم الخدمات الإرشادية، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباطاً ذو دلالة إحصائية بين مهارات الاتصال لدي المرشد وفاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية بالإضافة الي وجود اثر ذو دلالة إحصائية لعدد سنوات الخبرة لدي المرشد علي فاعليته في تقديم الخدمات الإرشادية، في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الإرشادية تعزي لمتغير الجنس (داود و فريحات، ١٩٩٦).

وفي عام (١٩٩٧) قام كمال بدراسة اتجاهات طلبة جامعة قطر نحو علم النفس في ضوء متغيرات الجنس، التخصص، عدد المقررات المدروسة، حيث قام بإعداد مقياس للاتجاه نحو علم النفس يتكون من (٣٥) بنداً تقيس فيه أربعة مكونات هي (أهمية علم النفس، الرغبة في قراءته ودراسته، الاستمتاع بعلم النفس، استخدامه والمنفعة به) وتم تطبيقه علي عينة مكونة من (٣٣٥) من طلبة الجامعة (١٠٣ذكور - ٢٣٢ إناث) وأسفرت الدراسة عن أن اتجاهات الطلبة الذين درسوا لعلم النفس أو لديهم الرغبة في دراسته أو قرعوا كتباً في علم النفس اقوي من اتجاهات الذين لم يدرسوا علم النفس أو ليست لديهم الرغبة في دراسته، أو قرعوا كتباً أخرى غير علم النفس، كما كانت اتجاهات الإناث نحو علم النفس أكثر ايجابية من اتجاهات الذكور، كما كانت اتجاهات طلبة التخصصات الأدبية أكثر ايجابية من اتجاهات طلبة التخصصات العلمية (كمال، ١٩٩٧).

وفي عام (١٩٩٨) قام كل من زغاليل والشرعة بدراسة للكشف عن الأدوار والوظائف التي يقوم بها المرشد فعلياً في المدرسة، وهل تختلف ممارسة هذه الأدوار

باختلاف الجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) مرشداً ومرشدة في مدارس الأردن، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن لكثير الأتول الفعلية الممارسة من قبل المرشدين والمرشدات كانت في مجالات وضع برامج للإرشاد والتوجيه، وإرشاد الطلبة فردياً فيما يتعلق بمشكلاتهم الشخصية، والتعرف على المشكلات الصحية والجسمية التي يعاني منها الطلبة، وتحديد الأساليب المناسبة لتنفيذ أهداف البرامج الإرشادية، وتزويد الطلبة بمعلومات عن المهن المختلفة، وإعداد النشرات للطلبة وأولياء الأمور والمدرسين حول العادات الدراسية، وتزويد الطلاب بالمعلومات حول الدراسة بعد المرحلة الثانوية، ومساعدة لطلاب في الوقاية من الأمراض المعدية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المرشدين والمرشدات في ممارستهم لمهنة الإرشاد، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين المؤهلات العلمية للمرشدين وكذلك بين مستويات الخبرة للمرشدين والمرشدات على ممارسة الأتول الإرشادية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية من حيث ممارسة الأتول الإرشادية تعزي لاختلاف التخصص عند المرشدين والمرشدات (زغاليل و الثرعة، ١٩٩٨).

وفي عام (١٩٩٨) قلم السهل بدراسة للتعرف على مدي تحقيق الإرشاد النفسي المدرسي لأهدافه بأنواعه الثلاثة الإيمائية والوقائية والعلاجية في المرحلة الثانوية-نظام المقررات، وتكونت عينة للدراسة من (٤٧) مرشداً من العاملين في المدارس الثانوية بالكويت، وأسفرت للدراسة عن اهتمام المرشدين بتطبيق أهداف الإرشاد النفسي للمدرسي في عملهم بدرجة عالية فيما يختص بالأهداف الإيمائية والعلاجية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغيري الجنس والمنطقة التعليمية على درجة التزامهم بتطبيق

أهداف الإرشاد النفسي المدرسي بينما كان لمتغيري علمي السن والخبرة فروق ذات دلالة، كما أشارت النتائج إلى أن المرشدين الأكثر خبرة والأكثر سناً أكثر التزاماً بتطبيق أهداف الإرشاد النفسي المدرسي (السهل، ١٩٩٨)

وفي عام (١٩٩٩) قام السهل والموسوي بدراسة للتعرف على تأثير بعض المتغيرات الخاصة بالمرشد التربوي ومعرفة مدى تأثيرها على شعوره بالرضا الوظيفي، ومن أهم المتغيرات التي تناولتها الدراسة هي الجنس، السن، وسنوات الخبرة، وبلغت عينة الدراسة من (٤٢) مرشداً ومرشدة.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي من حيث الجنس، والسن، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في حالة الرضا الوظيفي تعزى لسنوات الخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حالة الرضا الوظيفي في مجال الأداء الوظيفي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين في مجالي الترقية والحوافز والإمكانيات المتاحة (السهل و الموسوي، ١٩٩٩).

وفي عام (٢٠٠٠) قام توفيق بدراسة للتعرف على المكونات العملية للاتجاه نحو علم النفس لدى عينات بحرينية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو علم النفس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) طالباً وطالبة من جامعة البحرين من كليات مختلفة يدرسون أحد مقررات علم النفس، وأسفرت الدراسة عن وجود ستة عوامل بالترتيب هي (الاستمتاع المعرفي بعلم النفس، الاستفادة التطبيقية لعلم النفس، أهمية علم النفس للمجتمع، دور علم النفس في حل المشكلات، أهمية دراسة علم النفس، استخدامات

علم النفس) كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاتجاه نحو علم النفس لصالح الإناث، كما وجدت فروق دالة إحصائية في مكونات الاتجاه نحو علم النفس (الاستمتاع للمعرفي بعلم النفس، أهمية علم النفس للمجتمع، دور علم النفس في حل المشكلات، استخدامات علم النفس) لصالح الإناث (توفيق ، ٢٠٠٠).

وفي العام (٢٠٠٢) حاول (Navarro and others) التعرف على اتجاهات طلبة علم النفس والإرشاد النفسي نحو استخدام الحيوانات في تجاربهم النفسية في اسبانيا، حيث طبق البحث على ٦٦١ طالباً وطالبة من أقسام علم النفس والإرشاد النفسي في الجامعات الإسبانية، وأظهرت الدراسة اتجاهاً إيجابياً نحو إجراء الدراسات المخبرية على الحيوانات لأجل تعميمها على الإنسان.

من العرض السابق للدراسات تبين لنا أهمية وحوية هذا الموضوع، فقد تم التطرق إليه في بيانات مختلفة، كما أنها استخدمت المنهج الوصفي واستبيانات متعددة الأبعاد لقياس متغيرات الدراسة كما تناولت موضوع الإرشاد من جوانب مختلفة، وركزت على النوع والعمر والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص وخلصت الدراسات أن الإناث أكثر إيجابية من الذكور في اتجاههن نحو الإرشاد النفسي وعلم النفس، كما أن الخبرة لها دور كبير في فاعلية الإرشاد النفسي كما أن اتجاهات طلبة التخصصات الأدبية أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة التخصصات العلمية.

فمن خلال استعراض الدراسات السابقة تبين لنا أهمية دراسة اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو مهنة الإرشاد النفسي في ضوء متغيرات الجنس والمستوي، حيث أن هذا الموضوع على الرغم من أهميته إلا أنه لم يحظ بعناية الباحثين حتى الآن

مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة واستعمل الدراسة الحالية على الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد باختلاف النوع (ذكور- إناث)؟

٢. هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد باختلاف التخصص (إرشاد نفسي- علم نفس)؟

٣. هل تختلف اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد باختلاف نوع الجامعة (إسلامية- أحرار)؟

٤. ما مدى اختلاف اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد باختلاف كل من المتغيرات التالية مجتمعة (النوع، التخصص، نوع الجامعة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة اتجاهات طلبة الجامعة الإسلامية نحو الإرشاد النفسي في ضوء متغيرات الجنس، التخصص، نوع الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

• الاتجاه : استعداد نفسي يتكون بناءً على ما يمر به الشخص من خبرات يمكن أن تؤدي في نهاية الأمر إلى إحداث تغييرات في مجال الاتجاه (١١).

• الجامعة الإسلامية: مؤسسة أكاديمية مستقلة عامة للتعليم العالي تعمل بإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومن أهدافها توفير فرص التعليم العالي لأبناء قطاع غزة خاصة والشعب الفلسطيني عامة ومولكة التقدم العلمي في مختلف

مناحي الحياة وتقويه العلاقات العلمية والثقافية مع المجتمعات وتعميق حب الدين والوطن وتعزيز الانتماء له وترسيخ مفهوم الحرية وقيمة العمل (أبو علام ، ١٩٩٨)

- جامعة الأزهر: مؤسسة أكاديمية عامة للتعليم العالي تعمل بإشراف وزارة للتعليم العالي ومن أهدافها توفير فرص التعليم العالي لأبناء الشعب الفلسطيني، والمساهمة في خدمة وتطوير وتنمية المجتمع الفلسطيني، وكذلك دعم البحث العلمي.
- الإرشاد النفسي: قسم أكاديمي يتبع كلية التربية، ومن أهم أهدافه هو تخريج المتخصصين النفسيين المؤهلين علمياً ومهنياً للعمل في مجالات للتعليم والصحة النفسية، والإرشاد والتوجيه وغيرها من المجالات المختلفة، وبدأت الدراسات العليا في هذا القسم عام ١٩٩٥/١٩٩٦ بمنح درجة الماجستير في تخصص علم النفس واستجابة لاحتياجات المتخصصين النفسيين، وقد تم تطوير الخطة الدراسية للماجستير لتكون أكثر تخصصاً وتركيزاً لتشمل الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والصحة النفسية المجتمعية بالتعاون مع برنامج غزة للصحة النفسية (أبو علام ، ١٩٩٨).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بدراسة اتجاهات طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية نحو

علم النفس والإرشاد النفسي

إجراءات الدراسة:

١- منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، فهو المنهج المناسب في هذه الدراسة التربوية والنفسية، وذلك لأن المنهج الوصفي الارتباطي يدرس العلاقة بين المتغيرات، ويصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً وذلك باستخدام مقاييس كمية، ومن أغراض المنهج الارتباطي هو وصف العلاقات بين المتغيرات، لو استخدم هذه العلاقات في عمل تنبؤات تتعلق بهذه المتغيرات (١٣).

٢- عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة عشوائياً على طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر والبالغ عددهم (٤٣٦) محروس (٢٠٦ ذكور - ٢٣٠ إناث).

٣- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

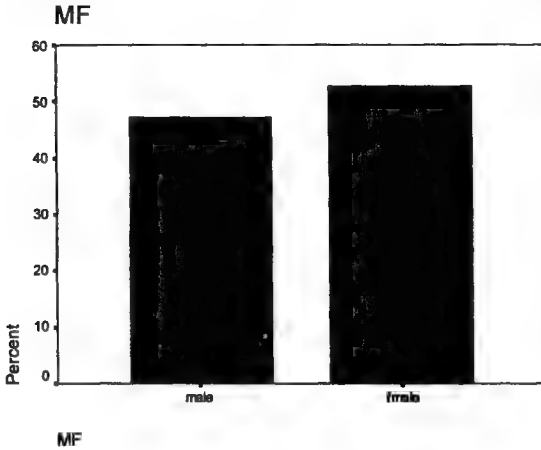
- صدق الأداة: لقد تم عرض الاستبانة على عدد من الأكاديميين بالجامعة الإسلامية ولجوا بعض الملاحظات وقام الباحث بإجراء التعديلات وتنفيذ الملاحظات حول فقرات الاستبانة التي أبداهها المحكمون، وبعد تطبيق الاستبانة على أفراد العينة تم جمعها وفرزها وتحقيق نتائجها، ثم أدخلت البيانات في الحاسوب من خلال برنامج SPSS وتم إجراء بعض التحليلات الإحصائية الوصفية الأساسية للتأكد من صحة ودقة البيانات المدخلة.

■ **ثبات الأداة:** أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد استخدم الباحث معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات الذي بلغ (0.88) وهو معامل ثبات عال.

لذا تبين لنا أن أداة الدراسة تتصف بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات.

عرض النتائج وتفسيرها:

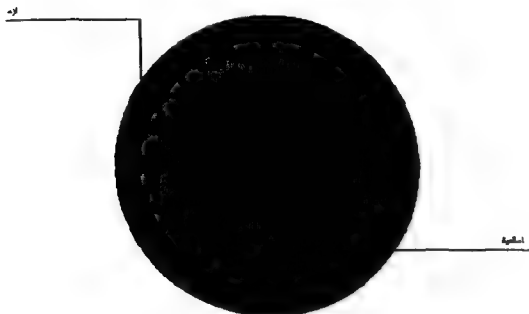
لقد تم تطبيق المقياس على (٤٣٦) من طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر من قسم الإرشاد النفسي وقسم علم النفس، وتم استبعاد ستة من الاستمارات لعدم مطابقتها لمواصفات العينة، وبعد جمع المقياس من أفراد العينة وتقريرها على جهاز الحاسوب، تم حساب بعض الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة الديمغرافية والجدول رقم (١) يوضح ذلك، فقد كانت نسبة الذكور من أفراد العينة (٢٠٦) أما الإناث (٢٣٠) من حجم عينة الدراسة، والشكل رقم (١) يوضح ذلك.



توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع (نكور-إناث)

في حين بلغت نسبة الطلبة من الجامعة الإسلامية (٦٧%) ونسبة الطلبة من جامعة الأزهر (٣١%) والشكل رقم (٢) يوضح ذلك

JAM



توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع الجامعة (إسلامية-أخرى)

جدول (١)

بيانات وصفية خاصة بأفراد العينة

Valid %	العدد	فئات المتغير	البيان
٤٧	٢٠٦	نكر	النوع
٥٢	٢٣٠	أثني	

٦٧	٣٠٠	علم نفس	التخصص
٣١	١٣٦	إرشاد نفسي	
٦٧	٣٠٠	الإسلامية	الجامعة
٣١	١٣٦	الأزهر	

عرض نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال: هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد باختلاف

النوع (ذكور-إناث)؟

وللإجابة على هذا السؤال كانت الفرضية التالية:

ينص الفرض: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في

اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد تعزى لمتغير النوع (ذكور-إناث).

وللتحقق من صحة الفرض الصفري تم إجراء اختبار "ت" T-Test كما هو مبين

في الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

نتيجة لاختبار "ت" T-Test في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزى لمتغير النوع

فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	٢٠٦	١٣٢,٨٤	٢٤,٦١	٤,٣٤	٤٣٤	دال إحصائياً
إناث	٢٣٠	١٢٣,٦٦	١٩,٥٧			

* تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند القيمة الجدولية (٠,٩٦).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة = (٤,٣٤) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمغیر النوع وذلك لصالح الذكور.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الفروق بين الذكور والإناث تميل الأطر النظرية و كثير من الدراسات إلى أن الفروق لصالح الإناث أكثر من الذكور لميل الإناث إلى الانتماء في العمل الإرشادي لأنهن يتمتعن بالفعالية والنشاط والميول الاجتماعية التي تسهل عليهن أداء الخدمة الإرشادية بكفاءة ونجاح أكثر من الذكور. بينما في هذا الفرض جاءت الفروق لصالح الذكور باعتبار أن الثقافة السائدة تسمح بممارسة الذكور لدورهم الإرشادي بكامل الإمكانيات حيث يستطيعوا التنقل والحركة وزيارة الأطراف التي لها علاقة بالمشكلة في منازلهم ولما كن عملهم، وهذا قد لا يتوفر للإناث واللواتي لا يستطيعن في بعض الظروف إتمام العملية الإرشادية. إلى جانب إلى أن في مجتمعنا الفلسطيني الطرف الأساسي في المشكلة التي تحتاج إلى إرشاد أكثر هم الذكور ذوي التأثير الأكثر في المجتمع الفلسطيني.

عرض نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال: هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد باختلاف

التخصص (إرشاد نفسي-علم نفس) ؟

وللإجابة على هذا السؤال كانت الفرضية التالية:

ينص الفرض: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير التخصص (إرشاد نفسي-علم نفس).

وللتحقق من صحة الفرض الصغري تم إجراء اختبار 'ت' T-Test كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

نتيجة اختبار 'ت' T-Test في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير التخصص

فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة 'ت' المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علم نفس	٣٠٠	١٤٠,٤٩	١٢,٨٧	٣٠,٣٤	٤٣٤	دال إحصائياً
إرشاد نفسي	١٣٦	١٠٠,٤٣	١٢,٥٣			

* تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند القيمة الجدولية (١,٩٦).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة 'ت' المحسوبة = (٣٠,٣٤) وهي أكبر من قيمة 'ت' الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي نرفض للفرض الصغري، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير التخصص لصالح طلبة علم النفس.

جاءت الفروق بين علم النفس والإرشاد لصالح طلبة علم النفس باعتبار أن علم النفس أكثر اتساعاً وعمقاً وعمومية، حيث يضم في دخله الإرشاد كعملية و

كمهنة، أما الإرشاد كتخصص قد لا يتطرق لدروسيه إلى دراسة بعض المساقات النفسية. ويتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري الذي يؤكد على اتساع علم النفس كعلم.

عرض نتائج السؤال الثالث

ينص السؤال: هل تختلف اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد باختلاف نوع الجامعة (إسلامية-أزهر)؟

وللإجابة على هذا السؤال كتبت الفرضية التالية:

ينص الفرض: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات طلبة الجامعة نحو مهنة الإرشاد تعزي لمتغير نوع الجامعة (إسلامية-أزهر). وللتحقق من صحة الفرض الصفري تم إجراء اختبار 'ت' T-Test كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

نتيجة اختبار 'ت' T-Test في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد

تعزي لمتغير نوع الجامعة

فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة 'ت' المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إسلامية	٣٠٠	١٤٠,٤٩	١٢,٨٧	٣٠,٣٥	٤٣٤	دل إحصائياً
أزهر	١٣٦	١٠٠,٤٣	١٢,٥٣			

* تبدأ حدود الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) عند القيمة الجدولية (١,٩٦).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة 'ت' المصوبة - (٣٠,٣٤) وهي أكبر من قيمة 'ت' الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزى لمتغير نوع الجامعة لصالح طلبة الجامعة الإسلامية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة باعتبار أن الفروق في الجامعات الفلسطينية عامة موجودة و على الأخص بين جامعة الأزهر و الجامعة الإسلامية و كانت للفروق التي ظهرت في النتائج تعزى لخصوصية برنامج الإرشاد في الجامعة الإسلامية الذي له طبيعة مستقلة بخلاف برنامج الإرشاد في جامعة الأزهر الذي يعتبر مندمجاً في تخصص آخر وهو العلوم الاجتماعية، إلى جانب أن عدد المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية أكثر عدداً و أكثر نوعية في تخصصهم، بالإضافة إلى توفر إمكانيات الإرشاد حيث يوجد وحدة للإرشاد والمقاييس النفسية ، كذلك وجود نشاط نوعي في البرنامج داخل الجامعة الإسلامية حيث استدعي كثيراً من متخصصين الإرشاد من أساتذة الإرشاد العالمية و الأجنبية، الذين قاموا بإعطاء دورات إرشادية و ورشات عمل في موضوعات الإرشاد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في الإطار النظري عن بروز دور الإرشاد كتخصص مستقل بذاته حيث له الفنيات و المبادئ ، وكذلك المرشد النفسي ذو المهارات و الإمكانيات التخصصية (العزة ، ٢٠٠٠).

عرض نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال: ما مدى الاختلاف في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد باختلاف

كل من المتغيرات التالية (التخصص-النوع-الجامعة) ؟

وللإجابة على هذا السؤال كانت الفرضية التالية:

ينص الفرض: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزي لكل من المتغيرات التالية (التخصص-النوع-الجامعة).

وللتحقق من صحة الفرض الصفري تم إجراء اختبار التباين one-way

ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (٥)

نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي لاتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد

تعزي للمتغيرات (التخصص-النوع-الجامعة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٥١١	٢	٦,٧٥	٢٩,٨٠	دال إحصائياً
داخل المجموعات	٢٩٥,٨٢٦	٤٣٤	٠,٢٢٧		
المجموع	٣٠٩,٣٣٦	٤٣٦			

• قيمة "F" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٢,٤٣٤) - القيمة الجدولية (٣).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "F" المحسوبة = (٢٩,٨٠) وهي أكبر من قيمة "F" الجدولية (٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يعنى رفض الصفري وبذلك نقول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد تعزى لتفاعل التخصص و الجامعة و النوع ويعني هذا أن المتغيرات الثلاثة مرتبطة تفاعلياً مع بعضها البعض ولها تأثيراً مجتمعاً في تغيير اتجاهات الطلبة

ويوصي الباحثان في حدود النتائج أن تخصص الإرشاد يختلف في طبيعته كمهنة لكنه يرتبط بتخصص علم النفس و بالتالي على العاملين في هذا المجال أن يتعاونوا لخدمة المسترشدين بشكل علم و أطراف المشكلة على وجه الخصوص مع التركيز على إعطاء الدور أكثر لتوفير الظروف للمرشدين من الإثبات لكي يمارس عملهم بصورة أكثر و قوة و فاعلية .

المراجع:

- أبو علام، رجاء محمود (١٩٩٨م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (الطبعة الأولى). دار النشر للجامعات.
- البرميل، حسن عبد الرحمن (١٩٩٢م). اتجاهات أطفال المخيمات في الأردن نحو الانتفاضة الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.
- توفيق، عبدالمنعم (٢٠٠٠). الاتجاه نحو علم النفس لدى عينة من طلبة و طالبات جامعة البحرين. المجلة للتربوية. الكويت. (مج ١٥-٥٧ع).
- حنفي، ماجد (١٩٩٤). توقعات الأخصائي الاجتماعي لدور الأخصائي النفسي في مجال الإرشاد النفسي التربوي مع الجماعات المدرسية. المؤتمر الدولي الأول. ١٢٣-١٥٥.

- دلود، وفريحات (١٩٩٧). العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المرشد وجمته وعدد سنوات خبرته وفاعليته في تقديم خدمات الإرشاد كما يراها المسترشدون. دراسات في العلوم التربوية. (١٤). ٥٧-٤٧.
- دليل الجامعة الإسلامية (٢٠٠٣). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- زغاليل، والشرعة (١٩٩٨). الأثوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها تبعاً للجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص. مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. (١٤ع). ١٦٥-١٩٠.
- السهل، راشد علي (١٩٩٩). تقويم أهداف الإرشاد النفسي المدرسي بالمرحلة الثانوية-نظام المقررات-من خلال الأداء الفعلي للمرشدين بدولة الكويت. المجلة التربوية. (٥١ع). ١٩-٥٠.
- السهل، والموسوي (١٩٩٩). الرضا الوظيفي عند المرشد التربوي (النفسي) في المدارس الثانوية للمقررات في دولة الكويت. المؤتمر الدولي الأول. ٣٩١-٤١٥.
- الصمادي، احمد (١٩٩٣). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الإرشاد. دراسات. (٤ع). ٢٧٧-٢٩٨.
- كمال، عبد العزيز (١٩٩٧). اتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس. المجلة التربوية. الكويت. (مج ١١-٤٢ع).
- المغنصيب، عبدا لعزیز (١٩٩٢). الإرشاد النفسي التربوي: أهميته، ومدى الحاجة إليه في المدرسة الابتدائية في قطر-دراسة ميدانية. مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. (٢ع). ٦٧-١٨٩.
- Miller, G. M. (1988): Counselor functions in excellent schools: Elementary through secondary. *The School Counselor*. 39; PP. 88-93.
- Navarro JF, Maldonado E, Pedraza C, Cavas M. (200٢). Attitudes toward animal research among psychology students in Spain. *Psychol Rep*. ;89(2):227-36.



فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات العلم والدافعية للمتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء

د. محمد بن خالد الخالد *

د. عبير بنت عبد السلام أبو الحسن **

مقدمة:

فرضت المتغيرات المتلاحقة لتعليم العلوم بعض التحولات الضرورية على مختلف جوانب العملية التعليمية، فتدريس العلوم يشهد عالمياً ومحلياً اهتماماً كبيراً وتطوراً مستمراً لمواجهة متغيرات القرن الحادي والعشرين، وكان من بين هذه التحولات أن يفهم المتعلم طبيعة العلم وبنائه، وترتب على ذلك أن أصبح تنمية فهم المتعلمين لطبيعة العلم وعملياته من أهم أهداف تدريس العلوم.

كما شهد البحث التربوي في العقدين الماضيين تحولاً رئيساً في رؤية العملية التربوية من قبل للباحثين، وكان هذا التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم، أي أخذ التركيز ينصب على ما يجري بداخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة، سعته العقلية، قدرته على معالجة المعلومات، دافعيته للتعلم، انتباهه وانماط تفكيره، وأساليبه المعرفية، وكل ما يجعل التعلم ذا معنى، وقد كان للباحثين في التربية العلمية مساهمات كبيرة وواضحة في هذا المجال وظهر ذلك في تركيزهم على كيفية تشكيل المعاني للمفاهيم العلمية عند المتعلم، ودور الفهم السابق في تشكيل هذه المعاني، وعلى كيفية اكتساب المعرفة، وصنع المعنى وأهمية

* أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك وكافة كليات البنات

** وزارة التربية والتعليم مكتب الإشراف التربوي وسط الرياض

البناء الاجتماعي للمعرفة وتشجيع المناقشة في الفصول. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦: ١٧).

ومن جهة أخرى فقد أجريت محاولات عديدة لربط الممارسات التدريسية بمعطيات نظريات التعلم المختلفة، وترجمة بعض مبادئ تلك النظريات في أطر تطبيقية توجه إجراءات التدريس تحقيقاً لأفضل النتائج في عملية التعلم. (أبو ناهية، ١٩٩١: ١٥٥).

ثمّة وجهة نظر تربوية ترى أنه لا ينبغي تبني نظرية واحدة في التعلم الإنساني واتخاذها أساساً لتوجيه تلك الممارسات، وبناء عليه وجه بعض التربويين الأنظار إلى أهمية عدم تبني المعلمين لطريقة واحدة أو لنموذج واحد للتدريس، منبثق من نظرية واحدة من نظريات التعلم، وقد دعا هؤلاء إلى تطوير تدريس العلوم وإعادة النظر فيما قدمته نظريات التعلم المختلفة من تطبيقات تدريسية ودعوا إلى بناء نماذج تدريسية توليفة متنوعة تجمع ما بين عدة استراتيجيات أو نماذج في كل متكامل يتم الانتقاء منها حسب مقتضيات وظروف الموقف التعليمي بما فيه من أهداف ومحتوى وخصائص المتعلمين.... إلخ. (Carin, 1993: 10).

وقد تبنت بعض الدراسات التربوية في السنوات القليلة الماضية - منها على سبيل المثال - (جابر ١٩٨٢؛ الخراشي؛ German 1989؛ Sanchez 1991؛ أبو ناهية ١٩٩١؛ المخاوري ١٩٩٧؛ زيتون ٢٠٠٣) فكرة جديدة يدعو إلى تكامل مفاهيم ومبادئ ونظريات التعلم المختلفة في دحل حجرة الدراسة، واقتروا مجموعة من النماذج طورت من تطبيقات نظريات التعلم المختلفة، وقد سميت هذه النماذج بالنماذج التكاملية التركيبية المتنوعة Integrative Synthetic Models التي تتكون من مجموعة من إجراءات

تدريسية تكاملية متتابعة توجه ممارسات التدريس بغية تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس بأقصى فاعلية ممكنة.

وانطلاقاً مما سبق واستجابة لدعوة جون ديوي John Dewey للربط بين نظريات التعلم والممارسات التدريسية داخل حجرة الدراسة، ظهر حديثاً على الساحة التربوية نموذج تدريسي جديد، وهو نموذج توليفي انتقالي يدعو إلى تكامل مفاهيم ومبادئ نظريات التعلم المختلفة في التدريس داخل حجرة الدراسة، ويعرف هذا النموذج بـ "نموذج رحلة التدريس" الذي صممه "حسن زيتون"، وهو نموذج تأسس على مقولة شهيرة هي: "من كل بستان زهرة"، فهو يقوم على جملة من الأفكار التدريسية المعاصرة وعلم نفس التعلم Psychology of Learning، وهي (زيتون، ٢٠٠٣: ١٢٥-١٢٦):

- التدريس من أجل الفهم Teaching for Understanding.
- التعلم الإثقائي Mastery Learning.
- للتعلم ذو المعنى Meaningful Learning.
- تعليم التفكير Teaching Thinking.
- إثراء التعلم Enrichment Learning.

وهو نموذج يعتمد على رؤية معينة ترى أن التدريس الفعال هو الذي يتميز بما يلي (زيتون، ٢٠٠٣: د):

- محفز للتعلم بحيث يستشعر الطلاب بما نسميه "متعة التعلم".
- محدث للفهم والإثقان لدى الطلاب لما يتعلمونه من معلومات ومهارات.
- مثير لتفكيرهم ومنم لهم.
- مثير للتعلم بما يوسع ويعمق هذا التعلم.

وانبثقت هذه الرؤية من واقع التدريس - بصفة عامة - في عالمنا العربي اليوم، ويتلخص هذا الواقع في أن التدريس يتصف بكونه (زيتون، ٢٠٠٣ ب: هـ):

- مملا، خاليا من المنبذات الحافزة للتعلم مما يجعل طلابنا يكرهون التعلم والتعليم.
- حشوا للمعلومات الجزئية في عقول الطلاب بدون فهم ولا إتقان وهذه العقول تنتظر لحظة الاختبار لتفرغ ما بداخلها، ثم تنسى وربما للأبد تلك المعلومات.
- محبطا للتفكير وقتلا له.
- فقيرا في توسيع وتعميق ما يتعلمه الطلاب.

ويتضمن نموذج رحلة التدريس خمسة أحداث رئيسة هي كالآتي: التحفيز Stimulation - الفهم/الإتقان Understanding/Mastery - التفكير Thinking - الإثراء Enrichment - التقويم Evaluation.

فهو نموذج يعنى بتحفيز الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم والاشتراك عن رغبة في تعلم الدرس الجديد، والسعي لإكسابهم المعلومات والمهارات الأساسية من خلال عمليتي الفهم/الإتقان، كما يعنى بإثارة تفكيرهم فيما تعلموه، ومن ثم تنمية هذا التفكير، وإثراء التعلم لديهم والتقويم المستمر لكل حدث من الأحداث السابقة، إذ يعد تقويم أداء الطالب ركنا أساسيا من أركان نموذج رحلة التدريس، ومن خلال عملية التقويم أيضا يمكن الحصول على معلومات تمكننا من الحكم على مجمل الموقف التعليمي، وباختصار فإن حدث التقويم يستهدف متابعة ما يتم في الأحداث التدريسية الأربعة والتحقق من سيرها في المسار الصحيح متى تطلب ذلك، ومن ثم فهو ليس حدثا مستقلا تماما عن بقية الأحداث.

وتتعدد وسائل التقويم وفقاً لهذا النموذج من أسئلة شفوية وكتابية وملاحظة سلوك الطلاب والحقيبة الوثائقية Portfolio.

ونظراً لما أثبتته نتائج الدراسات السابقة القائمة على النماذج التوليفية - منها على سبيل المثال - : (الخراسي ١٩٨٦؛ Sanchez 1991؛ المغلوري ١٩٩٧) من فاعلية هذه النماذج القائمة على أكثر من توجه تدريسي في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العلمي وعمليات العلم وغيرها من المتغيرات، فإن نموذج رحلة التدريس - والمنتمي لهذه الفئة من النماذج جمع بين إيجابيات كل نموذج الأمر الذي أدى إلى أن يتمتع هذا النموذج بالمزايا التالية التي جعلت منه نموذجاً مناسباً للتطبيق في مدارسنا (زيتون، ٢٠٠٣ ب: ١٢٥-١٢٦):

١- يعتبر من النماذج المرنة نسبياً من عدة وجوه من أهمها ما يلي:

- يمكن تطبيقه في تدريس معظم المواد الدراسية.
- يمكن تطبيقه في التعلم الجمعي الواجهي Face to Face Group Instruction السائد في مدارسنا وكذا التعليم الإلكتروني، وفي التعلم الذي يجمع بينهما.
- يمكن تطبيق كافة أبعاده في الصف الدراسي متى توافر الوقت لذلك، أو تطبيق بعضها فيه (التحفيز - الفهم / الإتقان)، وبعضها خارجه (التفكير - الإثراء) في صورة تكليفات لا صافية إذا لم يتوافر الوقت لذلك.
- يمكن تطبيقه في أنماط التعلم الثلاث: التنافسي Competitive Learning (السائد في مدارسنا) - التعلم التعاوني Cooperative Learning - التعلم الفردي Individualized Instruction.

٢- أعطى هذا النموذج مسألة فهم الطلاب لما يتعلمونه وإتقانهم له قدرا كبيرا من الاهتمام باعتبار أن ذلك سوف يترقب عليه تخريج أجيال فاهمة ومتمكنة من المعرفة الإنسانية، وهذا مطلب ينادي به التربويون العرب والآباء وكافة قطاعات المجتمع، ومن ناحية أخرى فإن هذا النموذج يرى أن الفهم والإتقان للمعرفة أو المهارات يعد أمرا مطلوبيا للتفكير العميق، فحتى يفكر المرء بشكل عميق أو تأملي فإنه في الغالب يحتاج إلى خلفية معرفية/مهارة جيدة.

٣- ينفرد هذا النموذج عن غيره من النماذج بجعل حدث "الإثراء" ليس قاصرا على الطلاب المتفوقين أو الموهوبين كما جرت العادة، وإنما جعله متاحا لكل طلاب الصف بصرف النظر عن مستواهم أو تصنيفهم الدراسي.

مشكلة البحث:

تحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي: ما مدى فاعلية كل من نموذج رحلة للتدريس وطريقة التدريس المعتادة في تنمية التحصيل الأكاديمي و عمليات العلم والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الكيمياء؟
ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

- ١- ما مدى فاعلية التدريس بنموذج رحلة التدريس وطريقة التدريس المعتادة في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟
- ٢- ما مدى فاعلية التدريس بنموذج رحلة التدريس وطريقة التدريس المعتادة في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

٣- ما مدى فاعلية التدريس بنموذج رحلة التدريس وطريقة التدريس المعتادة في تنمية الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha = 0.05$) بين المتوسطات البعدية المعنلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في اختبار التحصيل الأكاديمي للكلية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha = 0.05$) بين المتوسطات البعدية المعنلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في اختبار مهارات عمليات العلم.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha = 0.05$) بين المتوسطات البعدية المعنلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في مقياس الدافعية للتعلم.

أهمية البحث:

يمكن الإفادة من البحث الحالي فيما يلي:

١- الاستجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة تطوير أساليب للتدريس من خلال تبني نماذج تدريسية قائمة على أكثر من توجه واحد، مما يلبي الحاجة إلى التعرف على ما

يساعد على تحويل التعلم من تعلم قائم على الحفظ والتلقين إلى تعلم يقوم على بناء الفرد لمعرفته بنفسه، وتعلم قائم على الفهم من أجل الإتيان، وتنمية للتفكير وإثراء للتعلم، حيث أن الحاجة ملحة لإبراز الدور الإيجابي للمتعلم في الموقف التعليمي بدلا من أن يقف متفرجا على المعلم وهو يقدم له الحقائق والمعلومات جاهزة.

٢- معرفة القائمين على تخطيط وتطوير المناهج وطرائق التدريس في المملكة العربية السعودية بجنوى تطبيق هذه النماذج للتدريسية التي تعتمد على الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم التي قد تسهم في حل الصعوبات المتعلقة بتعلم الكم الهائل من المفاهيم في مقررات الكيمياء، وإلقاء الضوء على عمليات العلم أثناء بناء المناهج وفي تطعيم بعض الأنشطة التي قد يرونها كغفلة بذلك.

٣- مساعدة القائمين على إعداد وتدريب معلم العلوم في تخطيط وتنظيم البرامج التي تعمل على إكساب المعلم الأساليب والأنشطة التي يستخدمها ليوفر أنسب بيئة للتعلم تساعد الطلاب على تكوين صورة موجبة عن ذواتهم وزيادة دافعيتهم لتعلم العلوم.

٤- يعد البحث الحالي من أوائل الدراسات التي تتناول مقارنة فاعلية نموذج رحلة التدريس بالطريقة المعتادة في التدريس، وذلك في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات عمليات العلم والدافعية للتعلم.

٥- تقديم دليل للمعلمة لتدريس وحدة "الكيمياء العضوية" من مقرر الكيمياء للصف الثاني الثانوي وفق نموذج رحلة التدريس.

٦- تزويد معلمات الكيمياء بالمرحلة الثانوية باختبار تحصيلي موضوعي لقياس تحصيل وحدة "الكيمياء العضوية" واختبار عمليات العلم ومقياس الدافعية للتعلم.

حدود البحث:

أقصر البحث الحالي على ما يلي:

- طبق البحث الحالي في إحدى المدارس الحكومية الثانوية بمدينة الرياض.
- تدريس كل من المجموعة التجريبية والضابطة وفقاً لنيل المعلمة المعد لذلك.
- تدريس فصلين من وحدة "الكيمياء العضوية" المقررة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي.

- قياس التحصيل الأكاديمي في المستويات التالية: للتكرار - الفهم - الإتقان - التحليل - التركيب وفقاً لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية.
- قياس عمليات العلم على عمليات العلم الأساسية التالية: للملاحظة - الاستنتاج - التنبؤ، وعمليات العلم التكاملية التالية: تفسير البيانات - فرض الفروض - التجريب.

مصطلحات البحث:**الفاعلية Effectiveness**

هي مقدار الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية (باعتبارها متغيراً مستقلاً) في إحدى المتغيرات التابعة. (علي، ١٩٩٧: ١٧).

ويعرفها كل من (فيله ولزكي، ٢٠٠٤: ١٩١) بأنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات والنتائج الملاحظة، والقدرة على بلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن.

وتعرف الفاعلية إجرائياً في البحث الحالي بأنها مقدار الأثر الذي يمكن أن يحدثه نموذج رحلة التدريس في تنمية كل من التحصيل الأكاديمي وعمليات العلم والدافعية للتعلم ويقاس هذا الأثر بحساب مربع ليثا (٢٢).

نموذج رحلة التدريس:

هو نموذج من نماذج التدريس التوليفية الجديدة المستقاة من عدد من التوجهات المعاصرة في التدريس وهي: توجه التدريس للفهم والتعلم ذي المعنى والتعلم الإثنائي وتعليم التفكير وأفكار أخرى مستقاة من علم نفس التعلم متمثلة في دور التحفيز وإثراء التعلم، وطبقا لهذا النموذج فإن عملية التدريس تتضمن على خمسة أحداث رئيسة هي (زيتون، ٢٠٠٣ ب: ١٢٥-١٢٦):

التحفيز Stimulation

الفهم/الإثقان Understanding/Mastery.

التفكير Thinking.

الإثراء Enrichment.

التقويم Evaluation.

ويعرف إيجابيا بأنه النموذج الذي سيتم من خلاله التدريس للمجموعة التجريبية وفق دليل المعلمة المعد لتدريس وحدة للكمياء العضوية لهذه المجموعة، وهو نموذج توليفي قائم على عدد من التوجهات المعاصرة في التدريس ويتكون هذا النموذج من خمس أحداث متتالية هي: التحفيز - الفهم/الإثقان - التفكير - الإثراء - التقويم.

التحصيل الأكاديمي:

هو المعرفة المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة. (علي، ٢٠٠٠: ٢٧٠).

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه مقدار ما اكتسبته الطالبة من المعلومات العلمية المرتبطة بموضوعات وحدة "الكيمياء العضوية" ويقاس بالدرجة التي حصلت عليها في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

عمليات العلم:

هي تلك العمليات التي تتكون من مجموعة من المهارات التي بها ينظم الإنسان الملاحظات ويجمع البيانات ويبني العلاقات ويسمى من خلالها إلى الإجابة عن التساؤلات وتبدأ بالبسيط وهي للملاحظة وتنتهي بالأكثر تعقيدا وهي التجريب. (حمادة، ١٩٩٣: ١٠٢)

وهي أيضا مجموعة من القدرات العلمية والعملية اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح. (النجدي وآخرون، ١٩٩٩: ٥٣).

وقد قسمت الهيئة الوطنية القومية لتطوير العلوم عمليات العلم إلى قسمين هما:

- عمليات العلم الأساسية وتضم: للملاحظة - للتنبؤ - التصنيف - الاتصال - الاستنتاج - للقياس - استخدام الأرقام - استخدام الزمان والمكان.
- عمليات العلم للتكاملية وتضم: لتحكم في المتغيرات - تفسير البيانات - فرض الفروض - التعريف الإجرائي - التجريب.

وقد اشتمل البحث الحالي على عمليات العلم الأساسية التالية:

- الملاحظة: وتعرف إجرائيا بأنها عملية عقلية أساسية لعمليات العلم الأخرى، وهي لنتباه منظم مقصود يمارسه المتعلم من خلال الحواس بغية اكتشاف الأسباب التي تجعل الظاهرة أو الحدث محل الدراسة يسلك سلوكا معينا.

- الاستنتاج: وتعرف إجرائيا بأنها عملية تهدف إلى التوصل إلى نتائج معينة تعتمد على أساس من الحقائق والأدلة المناسبة، وربط الملاحظات والمعلومات المتوافرة عن الظواهر بالمعلومات السابقة عنها، ثم يلي ذلك إصدار حكم معين تفسر به هذه الملاحظات.

- التنبؤ: وتعرف إجرائيا بأنها قدرة المتعلم على توقع النتائج التي يمكن أن تحدث معتمداً على معلوماته السابقة من قوانين ومبادئ علمية، وتعميمها على مواقف مستقبلية جديدة. كما اشتمل البحث الحالي على عمليات العلم التكاملية التالية:

- تفسير البيانات: وتعرف إجرائيا بأنها قدرة عقلية عند الفرد تمكنه من فهم ما جمعه من بيانات ومعلومات وتفسيرها، ومعالجتها جدولياً وبيانياً، ومن ثم التأكد من تفسير البيانات والنتائج التي تم التوصل إليها.

- فرض الفروض: وتعرف إجرائيا بأنها عملية عقلية تتمثل في قدرة المتعلم على إعطاء تفسير مقبول أو حل محتمل لسؤال أو مشكلة ما بناء على قدرته على اكتشاف العلاقات والربط بين الأحداث، وإخضاعها للتنظيم العقلي والمنطقي.

- التجريب: وتعرف إجرائيا بأنها قدرة عقلية تتمثل في تدريب المتعلم على تنفيذ للتجارب والنشاطات العلمية الأخرى، واستخدام مهارات متعددة تتصل بمعرفة المشكلة وصياغتها وبناء خطة لاختبار الفروض، واستخدام النتائج التي تجمعت في الإجابة عن المشكلة.

الدافعية للتعلم:

هي حالة عدم توازن معرفي تسيطر على المتعلم أثناء مشاركته في مواقف اكتساب الخبرات، أو أثناء ممارسة أنشطة صفية؛ بقصد تحقيق أهداف المعرفة، والفهم، والتحصيل. (قطامي، ٢٠٠٠: ٣٩٩).

ويعرفها كل من (Spinath&Spinath, 2005: 88) بأنها عبارة عن مجموعة من العوامل التي تدفع المتعلم للاندماج بدرجة عالية من النشاط والرغبة في الاستمتاع في المهام والخبرات التعليمية الجديدة.

وتعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنها الحرص والمثابرة على بذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي بدرجة عالية من الإقتان والتفوق من خلال تنظيم البنية المعرفية للمتلم للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي وتحقيق الاستمتاع بالتعلم وتقدير الذات.

أدبيات البحث:

تمهيد:

لما كانت أي من نظريات التعلم تفسر التعلم من منظور معين، ومن ثم فإن أي تطبيقات مأخوذة منها سوف تعكس هذا المنظور دون غيره للممارسات التدريسية؛ لذا أشارت بعض الدراسات التربوية - منها على سبيل المثال :- (الخرائشي ١٩٨٦؛ دانيلسون ٢٠٠١؛ 1995; Carin 1991; Sanchez 1989; Joyce & Weil) إلى أهمية عدم تبني المعلمين لطريقة أو استراتيجية واحدة أو نموذج واحد للتدريس منطبق من نظرية واحدة من نظريات التعلم، وقد دعا هؤلاء المهتمون بتطوير تدريس العلوم إلى إعادة النظر فيما قدمته نظريات التعلم المختلفة من تطبيقات تدريسية، ودعا إلى بناء نماذج أو استراتيجيات أصغر في كل متكامل يتم الانتقاء منها حسب مقتضيات وظروف الموقف التعليمي بما فيه من أهداف، ومحتوى، وخصائص المتعلمين.

وبناء على ذلك، يجب أن يكون لدى المعلمين القدرة على تنويع استراتيجياتهم التدريسية بحيث يختارون منها كل مرة ما يناسب غرضهم التدريسي، فليس هناك أسلوب تدريسي واحد يمكن أن يكون هو الأنسب لكل المواقف التعليمية، أو لكل الأهداف التدريسية، وحتى لكل المجموعات الطلابية. (دانيلسون، ٢٠٠١: ٥٤).

فهذا يساعد على توليف بيئة تعلم حقيقية، يوظف فيها مختلف نظريات التعلم بما تتضمنه من استراتيجيات ونماذج تدريسية حسب ما يتفق ومعطيات الموقف التعليمي.

وهذا ما ينادي به المربون في الوقت الحاضر بضرورة إيجاد طرق لتشجيع التعلم النشط والممتع، والقضاء على سلبية الطلاب، والتركيز على التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم من أجل الفهم والإتقان. (سيلفر وآخرون، ٢٠٠٦: ٥٩).

والنماذج التركيبية للتوليفية في ضوء ما سبق لا تفصل بين نماذج واستراتيجيات التدريس أو بين نظريات التعلم المختلفة، وإنما تكامل بينها في الموقف التعليمي للوحدة في تناسق وتناغم تام، مما يساعد على تحقيق التعلم الذي نريده.

النموذج التركيبي التوليفي ما هو إلا نموذج تدريس يعتمد على نظرية تعلم واحدة أو أكثر، وهو نسق تطبيقي لنظريات التعلم داخل غرفة الصف، فهو بمثابة مخطط إرشادي يقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي توجه عملية تنفيذ نشاطات التعليم والتعلم بما ييسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها.

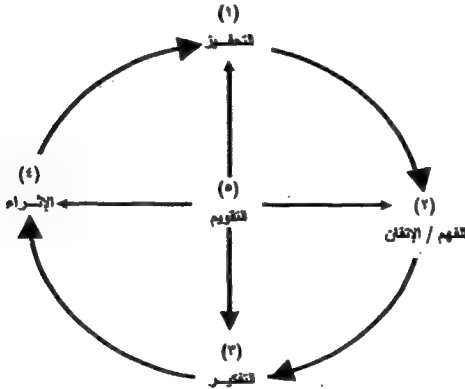
وفي هذا الصدد يذكر (سيلفر وآخرون، ٢٠٠٦: ٧١) أن معظم العاملين في مجال التعليم يعلمون تمام العلم كيف يمكن أن يتعلم الطلاب بشكل فاعل، وكيف يمكن أن نحفزهم ونجعلهم ينخرطون في العملية التعليمية، إلا أننا كثيراً ما نفشل في تنفيذ هذه الأفكار في غرفة الصف بنجاح، ومن شأن هذا الاستنتاج أن يثير سؤالاً معقداً: كيف ينشئ المعلمون صفوفاً متناغمة مع التعلم تشغل جميع أنواع المتعلمين، وتعلم المحتوى الأساسي وتطور مهارات أساسية، وتستفيد من الأساليب الفاعلة في حفز الطلاب وتعزز تعلمهم؟ الجواب عن هذا السؤال هو التدريس المتكامل الذي ينطوي على ثلاثة عناصر هي:

- دمج نظريات التعلم مع بعضها.
- دمج استراتيجيات تدريسية في التعليم.
- دمج التعليم للفهم مع تعليم التفكير وتنمية مهارات البحث.

نموذج رحلة التدريس:

هو نموذج تركيبي توافقي قلم بإعداده: حسن زيتون عام ٢٠٠٣، وهو تصور عن التدريس يرى أن أحداث التدريس الفعال تشبه أحداث الرحلة الفعالة، إذ أن المتعلم ينتقل من مرحلة إلى أخرى تماماً كما ينتقل المسافر في رحلة طويلة من محطة إلى أخرى، وطبقاً لهذا التصور فإن عملية التدريس تنضوي على خمسة أحداث رئيسة (شكل ١) وهي:

- التحفيز. - الفهم/الإقناع. - التفكير. - الإثراء. - التقويم.



شكل (١)

أحداث نموذج رحلة التدريس

المبادئ التدريسية التي يقوم عليها نموذج رحلة التدريس:

- تحفيز التعلم Learning Stimulating.
- للتدريس من أجل الفهم Teaching for Understanding.
- التعلم الإتقائي Mastery Learning.
- التعلم ذو المعنى Meaningful Learning.
- تعليم التفكير Teaching Thinking.
- إثراء التعلم Enrichment of Learning.

أولاً: حدث التحفيز:

وفيه تتم إثارة الدافعية والرغبة لدى الطلاب لتعلم موضوع الدرس، وجذب انتباههم نحوه، وبعبارة أخرى فإن هذا الحدث يتعلق بتنشيط عقول الطلاب استعداداً لتعلم موضوع الدرس فبدون "التحفيز" تجثم عقول الطلاب ولا تتحرك. (زيتون، ٢٠٠٣: ١٥).

ويعرف حدث التحفيز إجرائياً في البحث الحالي بأنه مجموعة العوامل التي تعمل على إثارة القوى المحركة الداخلية لرغبة الطالبات للتعلم بحيث يصبحن أكثر قابلية للمشاركة في الموقف التعليمي إشباعاً لحب الاستطلاع الذي تولد لديهن نتيجة لتلك العوامل.

أهداف عملية التحفيز:

تستهدف عملية التحفيز واحد أو أكثر مما يلي (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠: ١٢٢؛ زيتون، ٢٠٠١: ٧٤):

- ١- تركيز انتباه المتعلمين على موضوع الدرس الجديد عن طريق إثارة الدافعية لديهم نحو هذا الدرس.

٢- إيجاد إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس، ويتحقق ذلك عن طريق:

١-٢ أن يقرر المعلم نقطة في الدرس، ويبدأ مع المتعلمين من حيث هم، وهذا يتطلب تحفيز ما لدى الطلاب من متطلبات التعلم المسبقة، واستدعاء ما إن تطلب الأمر ذلك، ثم يتقدم بهم إلى الأمام في ضوء احتياجاتهم وقدراتهم.

٢-٢ توفير التسلسل الصحيح والسليم لعناصر الدرس، والأنشطة المختلفة.

٣-٢ توجيه المتعلمين لتحقيق ما هو متوقع منهم مثل كيفية مواجهتهم المواقف الجديدة التي تقابلهم في الدرس، وما سوف يحققونه من أهداف.

٣- توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بخبرة المتعلمين السابقة، ومواقف الحياة، فالتعلم يصبح ذا معنى بالنسبة للتعلم إذا ما تم ربط المعلومات الجديدة بما سبق أن تعلمه عن طريق إدخالها في الخريطة المعرفية عنده بما يكون صورة متسقة عن العالم المحيط به.

التخطيط لحدث التحفيز:

على المعلم أن يخطط جيدا لهذا الحدث قبل أن ينفذه في الصف، بحيث يختار مسبقا الصيغة المناسبة للتحفيز، وهنا يجب على المعلم أن يعرف أن الطلاب يتحفزون للتعلم إذا (زيتون، ٢٠٠٣: ٢٢):

- تحديث تفكيرهم بأمر ذي درجة معقولة من الصعوبة أو للتعقيد، بشرط ألا يكون مفرطا في صعوبته أو سهولته، وعادة ما يكون هذا الأمر سؤالاً أو لغزاً أو مشكلة تتطلب حلاً فيه شيء من الجدة.

- أثرت شعورهم بالدهشة، أو الشك أو الحيرة، أو التناقض المعرفي.

الجدول الثالث عشر

- إعاشتهم في جو فكاهي مرح من خلال توظيف أساليب الفكاهة (النكتة، الكاريكاتير، الطرفة، القصة للفكاهة.....).

- أشرعهم بقيمة ما سيتعلمونه وفائدته وأنه ذو معنى بالنسبة لهم.

ومن أبرز الصيغ التي يمكن استخدامها لتحفيز المتعلمين للتعلم، ما يلي:

- التحفيز من خلال الآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة، والأشعار، والأقوال المأثورة.
- التحفيز من خلال طرح سؤال تخيلي، ويقصد بالسؤال التخيلي هو سؤال من أسئلة المستويات العليا من التفكير الذي يوظف فيه الفرد عملية التخيل للإجابة عنه، وعادة ما يكون له أكثر من جواب صحيح.

- التحفيز عن طريق إثارة الشعور بمشكلة، ويقصد بالمشكلة هي موقف مربك أو سؤال محير أو مدعش يولج الفرد ويشعر بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحل في حين لا يوجد لديه معلومات أو خبرات تمكنه من الوصول للحل بصورة فورية أو نمطية، ومن ثم فإن عليه بذل جهد معرفي أو مهاري للوصول إليه؛ أي الحل، بمعنى أن الفرد يجاهد في الوصول إلى الحل.

- التحفيز من خلال إثارة الشعور بالدهشة أو لتناقض المعرفي.

- التحفيز من خلال سرد قصة قصيرة، والقصة هي حكاية مستمدة من الخيال أو الواقع ومنها القصص الأدبية أو العلمية أو التاريخية.

- التحفيز من خلال التقديم الشفهي المباشر لموضوع الدرس.

- التحفيز من خلال التقنيات التعليمية المعاصرة.

أهم المعايير التي تحكم اختيار الصيغة المناسبة للتحفيز:

ثمة مجموعة من المعايير التي تحكم اختيار المعلم للصيغة المناسبة للتحفيز، إذ يجب على المعلم (زيتون، ٢٠٠٣: ٣٤):

- اختيار الصيغة التي يستشعر أنها شيقة وجاذبة لانتباه المتعلمين.
- اختيار الصيغة التي سبق وأن جربها، ووجدتها فعالة في التحفيز.
- اختيار الصيغة التي يمكنك تنفيذها بسهولة ويسر وكفاءة في الصف.
- اختيار صيغة سهلة الاستيعاب من قبل المتعلمين، ومناسبة لخصائصهم.
- اختيار الصيغة التي تأخذ أقل وقت ممكن في تنفيذها.

ويفضل أن يختار المعلم صيغتين على الأقل، واحدة أساسية، والأخرى احتياطية لو مكملت؛ بحيث إذا فشلت الأولى في تحقيق التحفيز المرجو يمكن الاستعانة بالثانية، كما يمكن استخدام الصيغتين معاً في الدرس الواحد إذا وجد المعلم أن هذا مناسباً.

ثانياً: حدث الفهم/الإتقان:

إن ثاني حدث من أحداث نموذج رحلة للتدريس " هو الفهم/الإتقان، وفيه يتم إقحام الطلاب موضوع الدرس والوصول بهم إلى حد إتقان ما يتضمنه هذا الموضوع من معلومات ومهارات، فيدون حدث الفهم/الإتقان لا يمكن إرساء أساليب المعرفة والمهارات لدى الطلاب. (زيتون، ٢٠٠٣: ١٧).

ويقصد بالفهم قدرة المتعلم على إدراك معنى المادة المتعلمة، ويظهر ذلك بترجمة المادة المتعلمة من صورة إلى أخرى والتفسير إما بالشرح، أو الإيجاز، والتنبؤ بالنتائج والآثار، ويدل مستوى الفهم على مدى استيعاب المتعلم للمعلومات، وقدرته على الاستفادة منها، أو إعادة استخدامها بطريقة مختلفة. (علي، ١٩٩٨: ٣١-٣٢).

ويعرف حدث الفهم/الإتقان إجرائياً في البحث الحالي بأنه قدرة المتعلم على استنبال المعلومات المتضمنة في مادة معينة واستيعابها والاستفادة منها بحيث يستطيع تنظيم هذه المعلومات وعرضها وشرحها أو تلخيصها، وإكسابها معنى بدرجة عالية من الاستمكن، ويستدل عليه من مجموعة السلوكيات العقلية التي يظهرها المتعلم.

ويرى بعض التربويين كأمثال Perkins & Blythe 1994 أن الفهم هو أن يكون المتعلم قادراً على تنفيذ أداءات متنوعة تظهر فهمه للموضوع، وقرنته على تطويره؛ لذلك أطلق على هذه الأداءات "أداءات لفهم Understanding Performances" وكذا على أهمية التقويم المستمر، والانعكاسات الذاتية المنتظمة أثناء عملية التعلم. (علام، ٢٠٠٤: ٣٨).

وعندما يصل الطلاب إلى مستوى عال من الفهم فهم يقبلون على الأنشطة التعليمية بنهم كبير، ويميلون إلى حل المشكلات التي تواجههم، إذ لديهم رغبة في حل المسائل المعقدة فيقومون بتحليلها إلى أجزائها المكونة لها، وتسير عملياتهم التفكيرية وفق خط السبب/النتيجة، ويسألون باستمرار "لماذا"، وتميل أسئلتهم إلى الإثارة، وينصب اهتمامهم على الصلة والمعنى، ويعبرون عن أفكارهم بالتفصيل، ولهذا يمكن أن نطلق على هؤلاء بأنهم متعلمين فاهمين؛ لأنهم يسبرون الأفكار بعمق وشمولية، حتى يصلوا إلى الفهم، وهم تواقون لاستكشاف الأفكار، وتوليد حلول جديدة للمشكلات. (سيلفر وآخرون، ٢٠٠٦: ٣١).

التوجهات والمبادئ العامة لتحقيق التدريس للفهم:

ركزت معظم الدراسات التي تناولت للتدريس من أجل الفهم - منها على سبيل المثال-: (جابر ٢٠٠٣؛ الشافعي ٢٠٠٥؛ الرويثي ٢٠٠٦) على المبادئ التالية:

- التدريس لتحقيق الفهم في لسانه وجوهره يعني تدريسا أقل، فهو ينمو من طرح الفرد أسئلته على نفسه أكثر من تعرضه لأسئلة من قبل الآخرين لذا يجب أن تتاح للفرص أمام الطلاب للانغماس في التعلم وأنشطة الاستقصاء، والبحث الذاتي عن المعلومات، والعمل الإبداعي والتوصل إلى فهم الأشياء بأنفسهم.
- لا توجد طريقة مثلى للتدريس للفهم، ولا توجد طريقة واحدة تعمل عملها كل الوقت، وإنما تتنوع الطرق والأساليب.
- الفهم العميق يساعد المعلم على كشف التصورات الخاطئة لدى الطلاب وإحداث التغيير المفاهيمي في هذه المجالات.
- يتطلب التدريس من أجل الفهم من المعلم أن يستخدم على نحو متوازن ثلاثة أنماط من التدريس بما يتلاءم مع أهداف الأداء وتحقيقا للتدريس المتكيف، وهذه الأنماط هي: التدريس المباشر والتدريب الشخصي والتدريس البنائي.
- يتطلب التدريس للفهم أن ننمي استراتيجيات تدريس جديدة، ونوفر فرصا لصنع المعنى.
- لا يوجه التدريس طوال الوقت نحو تحقيق فهم عميق وإنما يتوقف ذلك على نوع الموضوع والأفكار الجديرة بالفهم لتحقيق الفهم الباقي، ويتوقف أيضا على المستوى النمائي للطلاب ومقدار التصور المجرد والفهم المناسب لهم.
- تتطلب الأفكار شأنها شأن المهارات ممارسة استخدامها لفهم، والبناء على منطلق التكرار من أجل أداء جديد نسيجا في مجالات المحتوى الأكاديمي.
- العمق والاتساع مستويان لازمان في مظاهر الفهم للتوصل للمعنى ووصف الحقائق المتباينة والأفكار.

- الفهم الأكثر قابلية للتحقق يتطلب تقييمات مستمرة لإقحام الطلاب بدلا من التقييم عند الانتهاء من مهام التدريس؛ حتى يمكن التمييز بين الفهم الظاهر والفهم الباقى أثناء التقدم في التعلم والتقييم النهائي يفيد في تعزيز المعنى الفعلي للفهم.

أهمية تنمية الفهم في تعلم مادة الكيمياء:

تتبع أهمية تنمية الفهم في مادة الكيمياء من أهمية تعلم الكيمياء نفسها، فعلم الكيمياء هو العلم الذي:

■ يتناول المادة وما يطرأ عليها من تغير في الجواهر وتبدل في المظهر.
■ يتعامل مع كيفية تكوين المواد، وكيفية اتحاد العناصر مع بعضها، وكيفية هدم وتكوين للروابط.

■ ينتمي إلى العلوم التي تعنى بدراسة للكون الذي يحيط بنا، وما يحويه من ثروات على اختلاف أنواعها وما تحدث فيه من ظواهر مختلفة متباينة.

وبالرغم من تلك الأهمية لمادة الكيمياء إلا أن واقع تدريس الكيمياء يعاني من صعوبات ومشكلات عديدة توصلت إليها العديد من الدراسات منها على سبيل المثال: (الخطيب ١٩٩٥؛ حجازي ١٩٩٨؛ يوسف ٢٠٠٢؛ صانق ٢٠٠٤؛ Kozma 2002؛ Mills 2002؛ Tal 2003؛ McCormack 2004) ومن أهم هذه الصعوبات والمشكلات:

■ غالبا ما يتعلم الطلاب بأسلوب الصم أو الحفظ بدلا من البحث عن كيفية بناء معانيهم الخاصة ببنية المادة المتعلمة.
■ انخفاض معدل الفهم الكافي للتحويلات الأساسية في مركبات الكيمياء العضوية.

• وجود صعوبة في تحويل الصيغة الجزيئية للمركبات العضوية إلى صيغ بنائية تتحدد فيها الروابط الكيميائية، والمجموعات الوظيفية التي تمثل محور النشاط الكيميائي.

• صعوبة التمييز بين التفاعلات الطاردة للحرارة، والتفاعلات الماصة للحرارة.

• صعوبات في فهم وتمثيل المعادلات الكيميائية، وتطبيق قوانين الاتحاد الكيميائي.

وقد أرجعت الدراسات السابقة تلك الصعوبات والمشكلات إلى الوضع الراهن لتدريس الكيمياء الذي يركز على حفظ المعلومات دون فهم كافٍ للعمليات المتضمنة في موضوع الدرس من تفسير واستنتاج وبحث واستقصاء، وعدم الاهتمام بالتطبيقات العلمية للمفاهيم الكيميائية في مجالات الحياة المختلفة، والاعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة، الأمر الذي يؤدي إلى سلبية المتعلم.

ومن هذا المنطلق يبرز دور الفهم في تعلم أي مادة دراسية ومنها الكيمياء، وذلك كما يلي (الرويثي، ٢٠٠٦: ٣٠؛ Hitt & Townsend 2004: 30; Stephanou 1999: 30):

- أصبحت المهمة الأساسية في تدريس الكيمياء تعليم المتعلمين كيف يتعلمون الكيمياء، لا كيف يحفظون المعلومات والمعارف دون فهمها وتطبيقها في جوانب حياتهم اليومية، وهذا ما يقتمه التدريس من أجل الفهم.

- أن الاستراتيجيات والنماذج التدريسية، التي تؤكد على الفهم العميق للمعارف، وتحقيق ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة للمتعلم تساعد على كشف التصورات الخاطئة لدى المتعلمين وإحداث التغير المفهومي اللازم في هذه المجالات.

- يقدم للمعلمين تغذية راجعة حول مستوى فهم المتعلمين للمفاهيم الأساسية، ويسمح لهم بتعديل تدريسهم اعتماداً على هذه النتائج.

- تحدد بدقة ما هو متوقع من المتعلم للتقييم به من أجل الفهم.

- تجعل المعلمين يخططون بصورة دقيقة من أجل الفهم؛ لأنهم يعرفون نوع الفهم الذي ينبغي على المتعلم إظهاره بعد إكمال الدرس وبذلك تزيد فاعلية تدريسه.
- تعطى معايير لتقييم فهم المتعلمين، وتبرز أوجه القصور التي يعاني منها المتعلم، وتشخيص نوعية الصعوبات، ونواحي القصور التي تواجهه في تعلم مفاهيم الكيمياء.
- إن استخدام جوانب الفهم السمة كأداة تقويم لا يعني أننا لا نحتاج إلى الدرجات في تقويم المتعلمين، وإنما يساعدنا على تكوين بيانات ذات درجات مختلفة وتفصيلية توضح أوجه الفهم لدى المتعلمين وكيفية تحسينها.

وبعد أن يتحقق فهم المتعلمين لموضوع الدرس لابد من التأكد من وصول المتعلمين إلى حد إتقان عناصر الدرس، فالتعلم للإتقان هو هدف رئيس في نموذج رحلة التدريس إذ لا يكفي فهم المتعلم للدروس واستيعابه، بل لابد من أن يكون قد وصل بفهمه إلى مستوى عال من الإتقان، فإتقان العمل يعني البراعة الفائقة في إتجازه على أفضل نحو، وإتقان التعلم يعني وصول المتعلم إلى حد التمكن الذي نقل معه احتمالية وقوع المتعلم في أخطاء.

إن للتدريس من أجل الإتقان يساعد المتعلمين على أن يكون لديهم اتجاه إيجابي نحو التعلم، ويتصفون بالكفاءة والاهتمام بالنتائج، ولديهم مستوى عال من الطاقة للانتماج في أنشطة التعلم ويفضلون إكمال عملهم بطريقة منظمة وفاعلة، ويحتاجون تغذية راجعة فورية، كما يحتاجون إلى مواقف منظمة وواضحة تركز على الإتقان الحقيقي للمهارات وإلى تطبيقها على أرض الواقع، وإظهار قدراتهم في تلك المهارة، مما يساعد في زيادة

دافيتهم للتعليم، وسعيهم إلى إتقان محتوى الدرس والمهارات المتضمنة فيه. (سيلفر وآخرون، ٢٠٠٦: ٢٩-٣٠).

وهو أيضا نوع من التعلم يستلزم وصول المتعلم إلى حد الإتقان والتمكن لما يكتسبه من خبرات بصرف النظر عن الوقت المستغرق، وهو تعلم قائم على المعنى، قائم على الفهم، فالمتعلم خلاله يجب أن يفهم كل معلومة ويدرك معناها. (صبري، ٢٠٠٢: ٢٩).

التخطيط لحدث الفهم/الإتقان:

تتضمن عملية التخطيط لهذا الحدث على عدد من المهام الفرعية التالية (زيتون، ٢٠٠٣: ٣٦):

- تحليل محتوى الدرس للتعرف على عناصر موضوع الدرس.
- تحديد أهداف الدرس التي توجه ممارسات المعلم للتدريس بغية تحقيقها أثناء حدث الفهم/الإتقان.
- صياغة الأسئلة التي تكشف عن معرفة الطلاب السابقة أو مهاراتهم عن موضوع الدرس.
- الإعداد المنظم المتقدم للمتضمن مجموعة من المعلومات الرئيسة التي تجمل محتوى عناصر الدرس.
- تحديد معينات الفهم.
- إعداد أساليب التحقق من الفهم/الإتقان وتشمل أسئلة الاستيعاب والاختبار التشخيصي.
- إعداد الملخص ويتضمن الجمل العام لما درس من عناصر الدرس أثناء حدث الفهم/الإتقان وما بينها من علاقات.

ثالثاً: حدث التفكير:

إن الحدث الثالث في "نموذج رحلة التدريس" هو التفكير، وفيه تتم إثارة عقول الطلاب للتفكير من خلال طرح نشاط تفكيري واحد أو أكثر عليهم، ونتيجة لممارستهم له تنمو عمليات التفكير العليا لديهم.

إذ يعد تدريس التفكير مطلباً تربوياً تقتضيه طبيعة العصر ومطالبه لإعداد أفراد قادرين على التكيف مع خصائص العصر، وبالتالي على مواجهة الحياة بظروفها المختلفة والتعامل بمهارة مع الأحداث والمتغيرات من حولهم، فالتفكير أمر ضروري لوجود الإنسان واستمراره على هذه الأرض ليقوم بعملها قال تعالى: "إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولى الألباب الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلاً سبحانه ففنا عذاب النار" (سورة آل عمران آية ١٩٠-١٩١)، فالتفكير بآيات الله من سمات عباده المؤمنين به، لذلك أثنى عليهم في أكثر من موضع في كتابه العزيز.

ولتدريس التفكير أثره الفعال على المتعلمين؛ فهو يؤدي إلى ضبط الوعي لديهم، وزيادة الثقة بالنفس وارتفاع مفهوم الذات ولزيادة تحصيلهم، وتطور قدرتهم على التعامل مع المواقف وحل المشكلات كما يساعد تدريس التفكير على الاستقلالية في الفكر وعدم التبعية فيتأصل التفكير، وبالتالي تنمو الاستقلالية في الفكر والعمل والإنتاج، وهذا أحد مطالب الأمة الواعية لدورها في تربية أبنائها، كما يسهم تدريس التفكير في تحقيق مبدأ الشورى حيث يمارس المتعلم حرية التعبير عن ذاته وأفكاره. (السميري، ٢٠٠٥: ٤٣).

ويعرف التفكير بأنه مجموعة من العمليات/المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال، أو حل لمشكلة، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل، وهذه العمليات/المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة. (زيتون، ٢٠٠٣: ٦).

ويعرفه كل من (الأغا و الزعائين، ٢٠٠٣: ٥٦) بأنه نشاط عقلي أدواته الرموز والصور الذهنية والألفاظ، أو الرموز والخيال، وهو يختلف عن الإحساس والإدراك، ويتجاوزهما إلى التجريد والأفكار المجردة.

نوع التفكير الذي نسعى لتعليمه:

حدد (زيتون، ٢٠٠٣: ٨٥) نوع التفكير الذي نسعى إلى تعليمه بأنه التفكير للماهر أو الحاذق الذي يؤدي إلى نمو في الخبرات والمعارف، ويتمثل في العمليات العقلية الوسطية. (طرح الأمثلة-التوضيح-المقارنة-التصنيف-تكوين المفاهيم والتعميمات-التطبيق-التفسير-الاستنتاج-النتيجه-اتخاذ القرار). ويحتاج هذا التفكير في تعليمه إلى وجود معالجات تعليمية معينة تسعى لإكسابه للمتعلمين وتدريبهم عليه، ولا يكتسبه الفرد من خلال نضجه البيولوجي أو المرور بالخبرات اليبهية أو قراءة موضوع يدور حول التفكير.

- ويرى (Beyre, 1997) أن التفكير الذي يجب أن نسعى إليه هو التفكير المقصود الذي يتم تنفيذه بفاعلية، ويكون ثابتاً وعميقاً وخصباً، وهو يتميز بما يلي:
- أنه مجهود نشط يتضمن استخدام وسائل متنوعة لتنفيذ مهمة التفكير كالجداول البيانية-الصور العقلية-النماذج المثالية.
 - الاهتمام بدقة الحقائق، وتعمق أي مشكلة من وجهات نظر مختلفة.

- للتنظيم فيمكن عن طريقه تنفيذ أي مهمة فكرية عن طريق تقسيمها، والبدء من النقطة التي يفهمها الفرد.
 - الاهتمام بالاتجاهات والبيانات والإجراءات مع تقويم مستمر لما تم عمله، وإنجازه.
 - المناورة والتروي في إصدار الأحكام، تصاع للمدراك، المرونة، الدقة، الموضوعية.
 - الممارسة الماهرة للعمليات المعرفية وعمليات ما وراء المعرفة في نفس الوقت.
 - التطبيق الدائم باستخدام البدائل.
 - الميل والاستعداد والقدرة على تنفيذ العمليات الإدراكية للمهمة المقصودة.
- ويرى (الحارثي، ١٩٩٩: ٢٣٨-٢٣٩) أن هناك ثلاثة عوامل لها دور حاسم في تعليم التفكير، وهي:

١. الطالب والدور الذي يرسمه لنفسه، وفكرته عن قدراته وإمكاناته.
 ٢. المعلم وطريقة تدريسه.
 ٣. البيئة التي يجري فيها التعلم والتعليم.
- فإذا كان الطالب يقوم بدور المفكر المتعلم، وكان المعلم يقوم بدور الميسر والميسر للتعلم والتفكير وكانت البيئة مناسبة لعمليات التعلم ومثيرة للتفكير فإن تنمية التفكير تصبح أمراً واقعاً.

أهمية تنمية التفكير في تعليم مادة الكيمياء:

على معلم الكيمياء أن يركز أثناء تدريسه على ثلاثة جوانب هي:

- تحديد أولويات المعرفة التي يتم اختيارها عند تدريس المقرر.

- إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر بحيث يستطيع المتعلم أن يتعلم وقت ما يشاء وفقاً لقدراته واستعداداته ومدى سرعته.
- تدريس مهارات التفكير من خلال توفير مواقف تعليمية يمر بها المتعلم ويمارس فيها التفكير بحيث تتناسب هذه المواقف مع خبراته ومعارفه وقدراته؛ وذلك لتنمية القدرة على التعامل مع المعلومات.

التخطيط لحدث التفكير:

من الشروط العامة التي يجب على المعلم مراعاتها عند اختيار هذه الأنشطة ما يلي (زيتون، ٢٠٠٣ ب: ٥٢):

١. أن تكون الأنشطة مرتبطة بمحتوى موضوع الدرس.
٢. تتطلب التفكير ملياً قبل إنجازها، بمعنى أنها لا تعتمد على مجرد استدعاء المعلومات من الذاكرة.
٣. مثيرة للاهتمام ومحفزة للتفكير وفيها جدة؛ إذ لم يسبق للطلاب ممارستها من قبل.
٤. لا تكون مفرطة في الصعوبة.
٥. أن تتوفر الإمكانيات اللازمة لممارستها (مصادر تعلم، أدوات، أجهزة.....):
٦. أن تكون حقيقية، مرتبطة بواقعهم المعيش، وذات مغزى ومعنى بالنسبة لهم.
٧. يمكن ممارستها في شكل مجموعات تعاونية أو في شكل أنشطة فردية.
٨. يمكن ممارستها في الصف وإن تعذر ذلك يمكن ممارستها ضمن التكليفات غير الصفية.

ومن أنواع أنشطة التفكير التي يمكن الاختيار من بينها ما يلي (زيتون، ٢٠٠٣ ب:

٦٣، ٥٢):

الجدول الثالث عشر

أنشطة البحث عن علاقات بين أشياء وظواهر تبدو متقاربة-أنشطة التصنيف-أنشطة التفسير-أنشطة المقارنة-أنشطة إثارة الخيال-أنشطة حل المشكلات-أنشطة توليد الأسئلة-أنشطة صياغة فروض تفسر حدوث واقعة وبيان كيفية اختبار صحتها-أنشطة تمثيل المعلومات-أنشطة اتخاذ القرار-أنشطة للتطبيق على الرسوم والصور-أنشطة إنتاج أفكار أصيلة-أنشطة طلاقة للتفكير-أنشطة الإقاضة.

رابعاً: حدث الإثراء:

إن رابع أحداث "نموذج رحلة التدريس" هو حدث الإثراء وفيه يتم إغناء أو توسيع أو تعميق خبرات الطالب المعرفية والمهارية والوجدانية من خلال ممارسة الطلاب لبعض الأنشطة الإثرائية

وتهدف الأنشطة الإثرائية في نموذج رحلة التدريس إلى:

- ١- توسيع رقعة أو مساحة ما يتعلمه الطالب من معلومات عن موضوع الدرس بحيث لا تقتصر فقط على ما يتم تعلمه منها في حدث للفهم/الإتقان أو على ما هو موجود في الكتاب المدرسي، وعليه فإن الأنشطة الإثرائية تهدف إلى زيادة كمية ما يتم تعلمه من معلومات عن هذا الموضوع.
- ٢- تعليم مهارات جديدة للطلاب (عقلية-حركية-اجتماعية) أو صقل ما لديهم من مهارات ذات العلاقة بموضوع الدرس.
- ٣- إغناء وجدانيات الطلاب بالمشاعر والمعاني والعواطف الجياشة من خلال معاشرتهم لخبرات جديدة تنري وتعمق هذه الوجدانيات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن معظم الدراسات التي تناولت حدث الإثراء كنشاط خاص بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، وكلما تناولته كنشاط يقدم للطلاب العاديين بالإضافة للطلاب الموهوبين، وعليه فإن معظم التعريفات التي أعطيت لهذا المفهوم هو بناء على أنه نشاط خاص بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، إلا أن نموذج رحلة للتدريس يرى أن أنشطة الإثراء يمكن تقديمها لمختلف مستويات الطلاب؛ إذ يختار منها الطالب ما يتناسب مع قدراته وميوله، حتى تحقق الفائدة المرجوة من هذا النوع من الأنشطة.

وتعرف (الطنلوي، ٢٠٠٠: ٤١٧-٤١٨) الإثراء بأنه خبرات تعليمية متعمقة ومتسعة تناسب قدرات وحاجات الطلاب وتسهم في تهيئة المواقف التعليمية المثيرة لعقولهم وقدراتهم وحثهم على البحث والتقصي والاكتشاف، وإتاحة الفرص الملائمة لهم للقيام ببعض الممارسات التي تشبع رغبتهم واحتياجاتهم العقلية، وتثير تفكيرهم؛ وذلك بهدف تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب، وتنمية مهارات التفكير بمستوياته العليا لديهم.

ويعرف كل من (Posamenter & Stepelman, 1981: 136) الأنشطة الإثرائية بأنها: مجموعة من الأنشطة ذات الطبيعة الأكاديمية الشيقة التي تثير في المتعلمين الرغبة في التعمق في دراسة المادة من ناحية، وحبها والاستمتاع والإبداع في دراستها من ناحية أخرى، ومن أمثلتها: الأغاز، والطرائف العلمية، والقصص التاريخية.

وتعرف الأنشطة الإثرائية إجرائياً بأنها عبارة عن مجموعة الأنشطة التي تعمل على زيادة الخبرات التعليمية المقدمة للطلّابات على اختلاف مستوياتهن التحصيلية، وبما يتناسب مع قدرتهن واستعدادتهن وميولهن بحيث تعمل على تنمية روح البحث والاستقصاء لديهن وتثير تفكيرهن ودافعتهن للتعلم.

أهمية استخدام الأنشطة الإثرائية في تدريس مادة الكيمياء:

تكمن أهمية استخدام الأنشطة الإثرائية في تدريس مادة الكيمياء فيما تهدف إلى تحقيقه

من الأهداف التالية:

- ١- التخفيف من جفاف وتجريد الكيمياء كمادة دراسية.
- ٢- إثارة الفضول الفكري والدافعية للتعلم والطموح لدى الطلاب أثناء دراسة الكيمياء.
- ٣- توسيع وتعميق فهم الطلاب لموضوعات الكيمياء المختلفة.
- ٤- مساعدة الطلاب على رفع مستوى التحصيل لديهم عند المستويات المعرفية العليا.
- ٥- تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب في الكيمياء. التخفيف من عنصر القلق والخوف الناشئ عند دراسة الكيمياء لدى الطلاب الضعيفات.
- ٦- إكساب الطلاب الثقة بالنفس وتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي.
- ٧- تكوين اتجاهات إيجابية نحو دراسة الكيمياء.

معايير اختيار الأنشطة الإثرائية:

هناك مجموعة من المعايير والشروط الأساسية التي يجب على المعلم مراعاتها عند اختيار الأنشطة الإثرائية، بحيث يراعى أن (الخضر، ٢٠٠٠: ٢٢، ٢٦؛ زيتون، ٢٠٠٣ب: ٦٦-٦٧):

- ١- تتناسب الأنشطة مع فلسفة المجتمع، فلا تتعارض مع القيم الإسلامية، والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع.
- ٢- تكون مرتبطة بموضوع الدرس بشكل أو بآخر.
- ٣- تثير خبرات المتعلمين ولا تكون مجرد تكرار لما تعلموه في هذا الموضوع من قبل.

٤- تكون مناسبة لمستوى نضج المتعلمين، وإن كان فيها بعض التحدي لقدراتهم، ولكن يمكنهم القيام بها، وتعودهم إلى تعلم جديد، أو تتيح لهم الفرص لتطبيق ما سبق أن تعلموه.

٥- تحقق مع الأنشطة الأخرى التنوع لتسهم في تحقيق النمو المتوازن للمتعلم.

٦- تقابل الفروق الفردية بين المتعلمين فتكون متعددة المستويات والمجالات يختار منها المتعلم ما يناسبه.

٧- تتوفر الإمكانيات اللازمة لإجازتها.

٨- تكون شيقة ومثيرة لاهتمام المتعلمين ومناسبة لميولهم.

خامساً: حدث التقييم:

ويعني المتابعة المستمرة لليقظة من قبل المعلم لما يتم من إجراءات أثناء الأحداث التدريسية الأربع السابقة، والتحقق من سيرها في المسار الصحيح، وتصحيح هذا المسار إذا تطلب الأمر ذلك، وبدون التقييم قد لا يستطيع المعلم توجيه تدريسه نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

ويعرف كل من (صبري و الرفاعي، ٢٠٠١: ٢٠) التقييم بأنه عملية منهجية تقوم على معايير وأسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مداخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وتحديد مواطن القوة والقصور في كل منها واتخاذ ما يلزم من قرارات وإجراءات لعلاج وإصلاح ما يتم تحديده من مواطن القصور. تتعدد وسائل التقييم التي يمكن للمعلم استخدامها أثناء تنفيذ أحداث التدريس الأربع لنموذج رحلة للتدريس، إلا أن أبرز هذه الأساليب هي:

- الأسئلة الشفهية.

لجناد ثلاث عشر

- الأسئلة الكتابية (أسئلة الورقة والقلم).
- ملاحظة سلوك الطلاب.
- ملفات الأعمال/الحقيبة الوثائقية.

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، اتبعت الإجراءات التالية:

أولاً: التخطيط لتجربة البحث، وشمل ذلك:

١-١ تحليل محتوى المادة العلمية موضوع الدراسة.

مثل محتوى المادة العلمية الخاص بالفصلين الثاني عشر والثالث عشر من وحدة

"الكيمياء العضوية" من مقرر الكيمياء للفصل الدراسي الثاني المقرر تدريسها لطلاب الصف الثاني الثانوي لعام ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م المحتوى المراد تحليله في البحث الحالي، وقد تم اختيار هذين الفصلين للأسباب التالية:

- يشتمل هذين الفصلين على مفاهيم كيميائية أساسية تعتبر قاعدة وأساس الكيمياء العضوية، وهذا الأساس ضروري لدراسة الوحدات الأخرى من الكيمياء العضوية في المراحل الدراسية المتقدمة.
- يتضمن محتوى الفصلين حقائق ومفاهيم علمية مجردة يتطلب دراستها استخدام مستويات عقلية عليا تتمثل في التطبيق والتحليل والتركيب.
- لا يتضمن محتوى الفصلين على أنشطة لدراسة الموضوع، بالإضافة إلى أن محتوى الوحدة لا يتضمن وسائل تعليمية محسوسة باستثناء بعض الصور الموجودة في الكتاب المدرسي.

- يتضمن محتوى الفصل الثاني عشر أقسام الهيدروكربونات المختلفة بما فيها من سلاسل وحلقات مشبعة وغير مشبعة، وما بينها من تشابه وتحولات من شكل إلى آخر مما يصعب دراسة خصائصها الفيزيائية والكيميائية وأشكالها الفراغية عن طريق الحفظ وبدون استخدام أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة
- تتناسب طبيعة هذين الفصلين مع طبيعة وقامضة نموذج رحلة التدريس.
- شكوى بعض معلمات ومشرفات الكيمياء من عدم قدرة الطالبات على التعلم في هذه الوحدة؛ وذلك لكثرة المفاهيم العلمية والمعلومات المتداخلة والمتشابهة التي قد يفيد معها استخدام نموذج رحلة التدريس.
- زمن تدريس هذين الفصلين كبير مما يتيح للطالبات للتدرب على عمليات العلم ومن ثم تدميتها لديهن، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة دافعية التعلم لديهن.
- وقد تم قراءة المحتوى قراءة دقيقة بهدف تصنيف المادة العلمية التي يتضمنها إلى مكونات المعرفة العلمية (الحقائق-المفاهيم-المبادئ-القوانين-النظريات)، وقد تم التحقق من خصائصه الميكومترية (الصدق-الثبات).
- ٢-١ تحديد الأهداف التدريسية.
- ٣-١ إعداد دليل المعلمة (منحق رقم ٢): وقد اشتمل الدليل على الآتي:
 - مقدمة الدليل.
 - الهدف من الدليل.
 - الأهداف العامة لتدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية.

- خلفية مفاهيمية أساسية تتضمن وصفا تفصيليا لأحداث نموذج رحلة التدريس، وعرض كل حدث من أحداث النموذج، مع توضيح الهدف منه، والتعريف بمكوناته والخطوات العامة لتخطيط وتنفيذ هذا الحدث.
- إرشادات عامة للمعلمة تساعد في تطبيق نموذج رحلة التدريس.
- المبادئ العامة التي تركز عليها وحدة "الكيمياء العضوية" المقررة على طالبات الصف الثاني الثانوي.
- عرض المفاهيم الأساسية التي يشتمل عليها الفصلين الثاني عشر والثالث عشر من وحدة "الكيمياء العضوية".
- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الفصلين الثاني عشر والثالث عشر من مقرر الكيمياء للصف الثاني الثانوي للعام الدراسي ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.
- تحليل المحتوى العلمي لوحدة "الكيمياء العضوية".
- خطط تدريسية مصوغة وفق نموذج رحلة التدريس.
- قائمة بالمراجع والدراسات المستخدمة في إعداد الخطط التدريسية.

٤-١ إعداد أدوات البحث:

أولاً: بناء اختبار التحصيل الأكاديمي.

تم بناء اختبار التحصيل الأكاديمي وفق الخطوات التالية:

١-١ تحديد الهدف من الاختبار:

هدف اختبار التحصيل الأكاديمي إلى التعرف على فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية التحصيل الأكاديمي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للأهداف في المستويات المعرفية التالية: التذكر-الفهم-التطبيق-التحليل-التركيب مجتمعة.

٢-١ إعداد جدول الموصفات لاختبار التحصيل الأكاديمي:

تم إعداد جدول الموصفات من خلال تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات الفصلين من وحدة "الكيمياء العضوية" في الكتب المدرسي، ولزمن المستغرق في تدريس كل موضوع من موضوعات الفصلين، وتحديد الأهمية النسبية للأهداف.

٣-١ تحديد نوع مفردات الاختبار:

تم إعداد اختبار للتحصيل الأكاديمي لوحدة "الكيمياء العضوية" (ملحق رقم ٣) من نوع الاختبار من متعدد.

٤-١ وضع تعليمات الاختبار.

٥-١ طريقة تصحيح الاختبار:

رصدت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، وصفر للإجابة الخاطئة.

٦-١ صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين (ملحق رقم ١) الذين اتفقوا على مناسبة بنود الاختبار لمستويات الأهداف التي تمثلها وكانت نسبة الاتفاق عالية (٩٣،٠٪).

٧-١ لتجريب الاستطلاعي لاختبار التحصيل الدراسي:

وقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي حساب معامل الثبات ووجد أنه يساوي (٠،٨٧)، ومعاملات السهولة والصعوبة والثبات لمفردات الاختبار، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية (ملحق رقم ٤).

ثانياً: بناء اختبار عمليات العلم:

تم بناء اختبار عمليات العلم وفق الخطوات التالية:

١-٢ تحديد الهدف من الاختبار:

هدف اختبار عمليات العلم إلى قياس فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية عمليات العلم الأساسية والتكاملية التالية: الملاحظة-الاستنتاج-التنبؤ-تفسير البيانات-فرض الفروض-التجريب لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

٢-٢ تحديد عمليات العلم التي يقيسها الاختبار:

يساعد المحتوى العلمي لوحدة "الكيمياء العضوية" على تنمية عمليات العلم التالية بشكل أكبر من غيرها من العمليات: للملاحظة-الاستنتاج-التنبؤ-تفسير البيانات-فرض الفروض-التجريب.

٣-٢ صياغة مفردات اختبار عمليات العلم:

تم صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد (ملحق رقم ٥)، وقد روعي لشمال عبارات الاختبار على صور وأشكال ورسوم وجدول.

٤-٢ صياغة تعليمات الاختبار.**٥-٢ طريقة تصحيح الاختبار:**

رصدت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

٦-٢ صدق اختبار عمليات العلم:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين (ملحق رقم ١)، وكانت نسبة الاتفاق (٠,٩٤).

٧-٢ للتجريب الاستطلاعي لاختبار عمليات العلم:

وقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية لاختبار عمليات العلم حساب معامل الثبات ووجد أنه يساوي (٠,٨٩)، بالإضافة إلى حساب معاملات السهولة والصعوبة والتباين لمفردات الاختبار، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق في مسوره النهائية (ملحق رقم ٦).

ثالثاً: بناء مقياس الدافعية للتعلم:

تم إعداد مقياس الدافعية للتعلم وفق الخطوات التالية:

١-٢ تحديد الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس دافعية طالبات الصف الثاني الثانوي للتعلم.

٢-٢ تحديد المحاور العلمية التي يقاسها المقياس:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت المقاييس الخاصة بالدافعية للإنجاز بشكل عام، والدافعية للتعلم بشكل خاص، تم تحديد المحاور الستة التالية لقياس دافعية الطالبات للتعلم:

- الميل نحو الدراسة: ويقصد به في البحث الحالي الحالة الذهنية التي تسيطر على الطالبة أثناء محاولتها ومثابرتها لإشباع رغبة داخلية للتعلم ومعرفة المزيد عن موضوع ما أو مادة دراسية معينة.

- السعي نحو التفوق: ويقصد به الرغبة المستمرة لتحقيق النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد وبأفضل مستوى من الأداء.
- الطموح: ويقصد به ما تأمل الطالب تحقيقه من أهداف ومحاولة تحقيقها بتحديد مستويات عليا من العمل المدرسي في ضوء خطط محددة تنوي للقيام بها.
- المثابرة والتحمل: ويقصد بذلك حملس الطالب لأداء ما يوكل إليها من أعمال والتمسك بها، وعدم تركها قبل الانتهاء منها على الرغم من وجود عقبات تعترض طريقها، وبذل المزيد فيها حتى ولو كانت مملة.
- الرغبة المستمرة في النجاح الأكاديمي: وهو شعور الطالب بضرورة إنجاز المهام التعليمية التي توكل إليها بدرجة عالية من الإقبال مما يمكنها من تحقيق أعلى الدرجات التي تصبو إليها.
- الاستمتاع بتعلم العلوم: ويقصد به استخدام الطالب قدراتها العقلية في الفصل الدراسي، واستمتاعها بتعلم كل ما هو جديد في العلوم، وشعورها بالارتياح عندما تقوم بأعمال تتفق وأهدافها.

٣-٣ تحديد طريقة قياس الدافعية للتعلم:

اعتمد البحث الحالي على مقياس التقدير الذاتي الذي تم تصميمه على طريقة ليكرت، وفي هذا النوع من المقاييس يقدم للمتعلم قائمة تشمل على عبارات أو فقرات، ويطلب منه إبداء موافقته بدرجات متفاوتة تعكس شدة دافعيته إذ يوجد أمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابة تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة، وعلى المتعلم أن يستجيب لكل عبارة من

عبارات المقياس بوضع علامة تدل على تفضيله لأحد بدائل الاستجابة، وبذلك تكون درجة الطالب الكلية على المقياس هي مجموع الأوزان التقديرية التي حصلت عليها في جميع عبارات المقياس، وتعتبر هذه الدرجة في الوقت ذاته عن دافعية الطالب للتعلم.

٣-٤ صياغة العبارات الأولية للمقياس:

تمت صياغة عبارات المقياس الأولية في ضوء المبادئ والخصائص الواجب توافرها في عبارات المقاييس المبنية على طريقة ليكرت، وأسفر ذلك عن صياغة (٦٩) عبارة موزعة على محاور المقياس الستة (ملحق رقم ٧).

٣-٥ صياغة تعليمات الاختبار.

٣-٦ تحديد صدق محتوى المقياس:

عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين وأسفرت هذه الخطوة عن استبعاد (٢٣) عبارة لعدم وضوح صلتها بموضوع الدافعية أو لغموضها أو لتشابهها في الصياغة مع عبارات أخرى، مع إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس يحتوي (٤٦) عبارة موزعة عشوائياً على المحاور الستة الأولية للمقياس.

٣-٧ التجريب الاستطلاعي للمقياس:

استهدف التجريب الاستطلاعي لعبارات المقياس الأولية ما يلي:

- تحديد النسبة المئوية لللاتي اخترن البديل المحايد بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس؛ وذلك بهدف تحديد نسبة الطالبات اللاتي اخترن البديل المحايد بحيث لا تزيد عن ٢٥%.

- تحديد الشدة الانفعالية لكل عبارة من عبارات المقياس عن طريق حساب المتوسط الحسابي للدرجات على كل عبارة من عبارات المقياس. إذ تم اختيار العبارات التي يتراوح متوسط درجات الطالبات بين (٢,٥-٣,٥)، وتراوح الانحراف المعياري لهذه الدرجات بين (١-١,٥).
- حساب دليل التمييز لكل عبارة من عبارات المقياس، وتم ذلك عن طريق استخدام اختبار (ت)، حيث تم اختيار العبارات التي كانت قيمة (ت) المحسوبة لها أكبر من لو تسلوي (١,٧٥).
- حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباك، ووجد أن قيمة ثبات المقياس تسلوي (٠,٩٢) وهي نسبة عالية وتدل على ثبات المقياس.

٣-٨ الصورة النهائية للمقياس:

- تم اختيار عبارات المقياس في صورتها النهائية في ضوء المعايير التالية:
- أن تكون العبارة المختارة ذات شدة انفعالية عالية وذات دليل تمييز مرتفع، وألا تتجاوز نسبة المحايدین ٢٥% من المفحوصین.
- أن يكون عدد العبارات الموجبة مساوياً تقريباً لعدد العبارات السالبة.
- أن يكون عدد العبارات المختارة ما بين ٢٠-٢٥ عبارة.
- أن تتنوع العبارات المختارة وأن تمثل السلوكيات المختلفة للواقع.
- ألا تكون هناك شكوى عامة من غموض معنى العبارة أثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية.

وبناء على ذلك تم اختيار (٢٥) عبارة من بين (٤٦) عبارة التي تضمنتها الصورة المبدئية للمقياس، (١٤) عبارة موجبة و (١١) عبارة سالبة، كما تم عرض المقياس في صورته النهائية على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم ١) للتحقق من قدرة المقياس على قياس دافعية الطالبات للتعلم، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس قابلاً في صورته النهائية (ملحق رقم ٨).

تنفيذ تجربة البحث:

- ١- التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار التحصيل الأكاديمي - اختبار عمليات العلم - مقياس الدافعية للتعلم) على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ٢- للتدريس للمجموعة التجريبية وفقاً لنموذج رحلة التدريس والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- ٣- التطبيق البعدي لأدوات البحث (اختبار التحصيل الأكاديمي - اختبار عمليات العلم - مقياس الدافعية للتعلم) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

عرض النتائج:

تم تحليل بيانات البحث بالأساليب التالية:

أولاً: التحليل الوصفي لبيانات البحث.

١-١ النتائج ذات الصلة باختبار التحصيل الأكاديمي:

يوضح الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التقياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي الكلي.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث
في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي الكلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٠	٢٢,٤٦	٣,٩٨	٤٠,٥١	٤,٦١
الضابطة	٣١	٢١,٨٠	٤,٧٣	٢٨,١٧	٤,٤٥

يتضح من الجدول (١) ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي (٤٠,٥١) مقارنة بذات المتوسط في القياس القبلي (٢٢,٤٦) في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي. كما يشير الجدول السابق إلى ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي في القياس البعدي مقارنة بذات المتوسط في القياس القبلي، ولكن بصورة أقل من التي كانت عليها في المجموعة التجريبية، حيث بلغت في القياس البعدي (٢٨,١٧)، في حين بلغت في القياس القبلي (٢١,٨٠).

٢-١ النتائج ذات الصلة باختبار عمليات العلم:

يوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم الكلي.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث
في اختبار عمليات العلم الكلي في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٠	١٧,١٧	٢,٩٧	٢١,٨٩	٢,٤٠
الضابطة	٣١	١٦,٨٠	٣,٣٤	١٧,٢٦	٣,١٨

يتضح من الجدول (٢) ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي للدرجات في اختبار عمليات العلم للمجموعة للتجريبية في القياس البعدي مقارنة بذات المتوسط في القياس القبلي، حيث بلغت قيمتها في القياس البعدي (٢١,٨٩) في حين بلغت في القياس القبلي (١٧,١٧). كما يشير الجدول (٢) إلى ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي للدرجات في اختبار عمليات العلم الكلي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي مقارنة بقيمة ذات المتوسط في القياس القبلي، ولكن بصورة أقل من التي كانت عليها في المجموعة للتجريبية حيث بلغت في القياس البعدي (١٧,٢٦) في حين بلغت في القياس القبلي (١٦,٨٠).

٣-١ النتائج ذات الصلة بمقياس الدافعية للتعلم:

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث للتجريبية والضابطة في مقياس الدافعية للتعلم الكلي.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لمجموعتي البحث في مقياس الدافعية لتنظم الكلي في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٠	٩٧,٦٠	٩,٣٦	١٠٧,٣٠	٦,٥٧
الضابطة	٣١	٩٨,٠٠	١٤	٧٩,٤٨	١٤,١٨

يتضح من الجدول (٣) ارتفاع قيم المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بشكل كبير عن قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي في مقياس الدافعية لتنظم الكلي (١٠٧,٣٠) في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في القياس القبلي (٩٧,٦٠). كما يشير الجدول (٣) إلى انخفاض قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية لتنظم في القياس البعدي مقارنة بقيمة ذات المتوسط في القياس القبلي، حيث بلغت في القياس البعدي (٧٩,٤٨) في حين بلغت في القياس القبلي (٩٨,٠٠).

ثانياً: التحليل الاستدلالي لبيانات البحث:

يستهدف التحليل الاستدلالي لبيانات البحث اختبار صحة الفروض الإحصائية الصغرى.

١-٢ اختبار صحة الفرض الإحصائي الأول:

ينص الفرض الإحصائي الأول على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha = 0.05$) بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات المجموعة

التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن وفق الطريقة المعتادة) في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية للمعدة لدرجات طالبات كل من المجموعة التجريبية والضابطة، ويوضح الجدول (٤) البيانات اللازمة لاختبار صحة الفرض الأول.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين المتلازم (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية للمعدة

لدرجات أفراد عينة البحث في التحصيل الأكاديمي الكلي

الدالة الإحصائية	قيمة F	(التباين المعدل) متوسط المربعات المعدل $M.S$	درجات الحرية $D.F$	مجموع المربعات المعدل $S.S$	مصدر التباين
دالة عند مستوى [٠,٠٥]	٩٠,٩٨٧	٢٣٣٦,٨٨٨	١	٢٣٣٦,٨٨٨	بين المجموعات المعدل
		٢٠,٦٥٣	٥٩	١١٩٧,٨٩٨	داخل المجموعات المعدل
			٦٠	٣٥٣٤,٧٨٦	المجموع الكلي

ينضح من الجدول السابق أن قيمة F المحسوبة (٩٠,٩٨٧) أكبر من قيمتها الجدولية (٤,٠٠)، وهذا يعني أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية (عند مستوى [٠,٠٥]) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الأكاديمي الكلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأداء البعدي للمجموعتين

التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي (٤٠,٥١-٢٨,١٧) على التوالي كما وضع الجدول رقم (١)، أي أن أداء المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل الأكاديمي كان أفضل من المجموعة الضابطة، وبذلك تم رفض الفرض الإحصائي الأول. ولتقدير حجم فاعلية نموذج رحلة التدريس على التحصيل الأكاديمي، تم حساب مربع اينما (٢٢) حيث بلغت قيمته (٦١%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (نموذج رحلة التدريس) من التباين الكلي للمتغير التابع (التحصيل الأكاديمي)، وتعد هذه النسبة ذات تأثير مرتفع، حيث يرى كوهين (Cohen 1977) أن التأثير الذي يفسر من (١٥% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً. (أبوخطب وصادق، ١٩٩١: ٤٤٢-٤٤٣).

٢-٢ اختبار صحة الفرض الإحصائي الثاني:

ينص الفرض الإحصائي الثاني على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن وفق الطريقة المعتادة) في اختبار عمليات العلم".

ولاختبار صحة هذا الفرض الإحصائي تم استخدام تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم، ويبين الجدول رقم (٥) البيانات اللازمة لاختبار صحة هذا الفرض.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين المتكامل (ANCOVA) للفروق البعدية المعجلة

للدرجات أفراد عينة البحث في اختبار عمليات العلم

الدالة الإحصائية	قيمة F	(التباين المعجل) متوسط المربعات المعدل M.S	درجات الحرية D.F	مجموع المربعات المعدل S.S	مصدر التباين
دالة عند مستوى ٠,٠٥	٥٠,٩٥٥	٤٩٦,٦٧٦	١	٤٩٦,٦٧٦	بين المجموعات المعدل
		٧,٧٩٦	٥٩	٤٥٢,١٧٦	داخل المجموعات المعدل
			٦٠	٩٤٨,٨٥٢	المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة (٥٠,٩٥٥) أكبر من قيمتها الجدولية (٤,٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير عمليات العلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم الكلي (٢١,٨٩-١٧,٢٦) على التوالي كما وضح ذلك الجدول (٢) أي أن أداء المجموعة التجريبية في اختبار عمليات العلم كان أفضل من المجموعة الضابطة، وبذلك تم رفض الفرض الإحصائي الثاني.

ولتقدير حجم فاعلية نموذج رحلة التدريس على عمليات العلم، تم حساب مربع إيتا (٢2) حيث بلغت قيمته (٤٧%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (نموذج رحلة التدريس) من التباين الكلي للمتغير التابع (عمليات العلم)، وتعد هذه النسبة مرتفعة، حيث يرى كوهين (Cohen 1977) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥% فأكثر) من التباين الكلي لأي

متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً مرتفعاً. (أبوحطب و صادق، ١٩٩١: ٤٤٢-٤٤٣).

٢-٣ اختبار صحة الفرض الإحصائي الثالث:

ينص الفرض الإحصائي الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس)، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن وفق الطريقة المعتادة) في مقياس الدافعية للتعلم".

ولاختبار صحة الفرض الإحصائي الثالث تم استخدام تحليل التباين المتلازم ذي الاتجاه الواحد (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات طالبات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم، ويوضح الجدول رقم (٦) البيانات اللازمة لاختبار صحة هذا الفرض.

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين المتلازم (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة

لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس الدافعية للتعلم

الدلالة الإحصائية	قيمة F	(التباين المعدل) متوسط المربعات M.S	درجات المعدل D.F	مجموع المربعات المعدل S.S	مصدر التباين
دالة عند مستوى ٠,٠٥	٩٤,٢٥٦	١١٨١٢,٨٩٣	١	١١٨١٢,٨٩٣	بين المجموعات المعدل
		١٢٥,٢٦٧	٥٩	٧٢٦٥,٤٦٧	داخل المجموعات المعدل
			٦٠	١٩٠٧٨,٣٦	لمجموع كلي

ينضح من الجدول السابق أن قيمة t المحسوبة (٩٤,٢٥٦) أكبر من قيمتها الجدولية (٤,٠٠) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha = ٠,٠٥$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية للتعلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية للتعلم (١٠٧,٣٠-٧٩,٤٨) على التوالي كما وضع الجدول (٣)، أي أن أداء المجموعة التجريبية في مقياس الدافعية للتعلم كان أفضل من المجموعة الضابطة، وبذلك تم رفض الفرض الإحصائي الثالث.

ولتقدير حجم فاعلية نموذج رحلة التدريس على الدافعية للتعلم تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته (٦٢%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (نموذج رحلة التدريس) من التباين الكلي للمتغير التابع (الدافعية للتعلم)، وتعد هذه النسبة ذات تأثير مرتفع، حيث يرى (Cohen 1977) أن للتأثير الذي يفسر (من ١٥% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة بعد تأثيرا مرتفعا. (أبو حطب وصانق، ١٩٩١: ٤٤٢-٤٤٣).

ثالثاً: التحليل الكيفي لبيانات البحث:

التحليل الكيفي هو الذي يهتم بتحليل نتائج لم يتم التوصل إليها بواسطة الإجراءات الإحصائية أو بواسطة أي وسائل أخرى من الوسائل الكمية، وإنما تجمع من أدوات متنوعة كالملاحظة، والمقابلة وغيرها (سترومن وكوربين، ١٩٩٩: ١٩)، وهو يختلف عن التحليل الكمي في كونه يستخدم الوصف الملخص الذي يقدمه المبحوث كوسيلة لاختبار مشكلات محددة في الدراسة، كما أن عينته صغيرة ومختارة بشكل موجه في حين يستخدم التحليل

الكمي عينات كبيرة، وفئاته الإحصائية تتشأ قبل الدراسة، كم أنه يعتمد على فرضيات محددة. (Mcroy, 2005).

وبناء على ما سبق فإن التحليل الكيفي يستخدم من أجل وصف وتفسير الملاحظات المباشرة لسلوك المتعلم أثناء التعلم، أو تقييم برنامج ما، أو لتطوير موضوع معين. ويمكن جمع بيانات البحث بواسطة المقابلة أو الملاحظة وهما أداتان مرتبطتان عادة بأسلوب التحليل الكيفي، ثم صياغة أو ترميز تلك البيانات بأسلوب تحليل البيانات تحليلًا كميًا، ومع ذلك فإن التحليل نفسه بعد تحليلًا كميًا. (ستروس وكوربين، ١٩٩٩: ١٩). وقد استخدم التحليل الكيفي لتفسير البيانات التي تم الحصول عليها من أدوات التقويم غير الرسمية (سجل للتعلم - بطاقة التقويم الذاتي - بطاقة الملاحظة) وحولت البيانات الكيفية إلى كمية حتى يسهل تفسيرها، وقد كانت النتائج كما يلي:

- ٩٦% من الطالبات وجدن أن نموذج رحلة التدريس ساعدهن على التعلم بشكل أفضل، وساعدهن على التعرف على نقاط ضعفهن والعمل على علاجها.
- ٩٨% من الطالبات أكدن أنهن وصلن إلى مستوى متقدم من الإتقان.
- ٩٨% من الطالبات أكدن على أن النموذج ساعدهن على أن يكون تعلمهن تعلمًا ذا معنى، وأصبحن قادرات بأنفسهن على إضافة المعنى لكل ما تم تعلمه من خلال تنظيم البنى المعرفية بربط ما سبق تعلمه بالتعلم الجديد.
- ٩٦% من الطالبات أكدن أن النموذج ساعدهن على استخدام وتنمية قدراتهن العقلية والتفكيرية.

- ٩٨% من الطالبات أكن أن استخدام النموذج ساعدهن على تنظيم المعلومات وترسيخها وتثبيتها في بنياتهن المعرفية بشكل مكنهن من استرجاعها بشكل أسرع وأفضل من حفظها وتكرارها.
- ٩٦% من الطالبات يعتقدن أن النموذج ساعدهن على زيادة دافعيتهن للتعلم بشكل عام ولتعلم الكيمياء بشكل خاص، وأصبحن أكثر شغفا بتعلم الكيمياء.
- ٩٦% من الطالبات يعتقدن أن النموذج ساعدهن على تنمية الثقة بأنفسهن وبقدراتهن بصورة ساعدهن على اكتشاف بعض جوانب شخصياتهن الإيجابية.
- ٩٥% أكن أن استخدام النموذج ساعدهن على تنفيذ التجارب العلمية بدرجة عالية من الإتقان.
- ٩٦% من الطالبات أكن أن أنشطة التفكير والإثراء ساعدهن على إعطاء أذهانهن شحنة عالية من الإثارة فأبدعن في اختيار حلول لتلك الأنشطة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولاً: مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الإحصائي وتفسيرها:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في اختبار التحصيل الأكاديمي الكلي بين المتوسط البعدي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن وفق نموذج رحلة التدريس) وذات المتوسط لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة)، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج رحلة التدريس.

وحول اتفاق أو اختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت النماذج التركيبية التوليفية نجد اتفاق نتائج البحث الحالي مع نتيجة دراسة كل من

(الخراسي ١٩٨٦؛ المغاوري ١٩٩٧) في فاعلية النماذج التركيبية التوليفية في تنمية التحصيل الأكاديمي لأفراد المجموعة التجريبية.

كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من (الشربيني ٢٠٠٥؛ الشافعي ٢٠٠٥) على دور الفهم ومشاركة الطلاب النشطة في تنمية التحصيل الأكاديمي، كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج كل من الدراسات التالية (الجدي وصادق ٢٠٠٠؛ الباز ٢٠٠٢؛ يوسف ٢٠٠٢؛ Akkus 2003) التي أثبتت دور استخدام نماذج واستراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية التحصيل الأكاديمي في الكيمياء، في حين اختلفت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة (German 1989) التي أثبتت عدم فاعلية النموذج التركيبي التوليبي في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:

- إن نموذج رحلة التدريس مستمد من عدة توجهات ومبادئ تدريسية متنوعة منها: التعلم ذو المعنى - التعلم من أجل الفهم - تدريس التفكير - التعلم الإثرائي - إثراء التعلم، وقد دمجت هذه التوجهات والمبادئ التدريسية في نموذج رحلة التدريس الأمر الذي أسهم في زيادة فاعلية التعلم وساعد في تنمية التحصيل الأكاديمي.
- اهتمام هذا النموذج بالكشف عن التصورات الخطأ لدى الطالبات الأمر الذي ساعد في إيجاد جسر بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة، وأسهم أيضاً في فهم المادة العلمية وبالتالي زيادة تحصيل الطالبات لها، وهذا يتفق مع الدراسة التي توصلت إلى أن تغيير المعتقدات والمفاهيم الخاطئة يتطلب جهوداً متنوعة لإعادة المفاهيم واستيعابها بشكل جيد، ومن ثم استقرارها.

- اعتمد نموذج رحلة التدريس -في البحث الحالي- على استخدام التعلم التعاوني في تنفيذ أنشطة حدث الفهم/الإتقان مما ساعد على التقليل من اعتماد الطالبات على المعلمة وزاد من مسؤوليتهن عن تعلمهن، كما أن التفاعل بين الطالبات في مجموعات غير متجانسة ساعد في أن تتعلم الطالبات ذوات التحصيل المنخفض والمتوسط من الطالبات ذوات التحصيل العالي، مما ساعد على زيادة تحصيل هؤلاء الطالبات.
- تنظيم المحتوى العلمي على شكل أسئلة وقصص ورسومات ومهام حقيقية مثيرة لاهتمام الطالبة، ومشكلات تتحدى تفكيرها، الأمر الذي زاد من ميل الطالبة إلى التعلم الذي بدوره رفع من مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلومات والمعارف الجديدة.
- استخدام أدوات متعددة لمراجعة الفهم مثل الأسئلة الشفهية والاختبارات الكتابية وسجل التعلم وبطاقة للملاحظة ساعد الطالبات على التأمل والتفكير فيما يتعلمونه في كل مرحلة من مراحل النموذج، وبالتالي مراجعة فهمهن والتأكد من تحقق النتائج المرغوب فيها مما ساعد في تنمية التحصيل الأكاديمي ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة (الرويثي ٢٠٠٦) التي أثبتت فاعلية استخدام مثل هذه الأدوات في تنمية الفهم لدى الطالبات وجعل بيئات التعلم أكثر فاعلية، كما أن استخدام ملفات الأعمال وتوفر التغذية للراجعة وإتاحة الفرص المتعددة لهم للتأمل في أعمالهن والحكم عليها وكتابة التعليقات الخاصة بها وتبرير ذلك وإعطائهن الفرصة أيضا لاختيار وتأييد بعض التكاليف والمهام الاختيارية مع تبرير سبب اختيارهن لها بأسانيد منطقية. كل ذلك ساعد الطالبات على تجهيز معلوماتهن بصورة منظمة والتفاعل العميق مع محتوى المادة الدراسية وتفاصيلها وإجراء تحويلات عليها، كما ساعد على ذلك أيضا المناقشات بين المعلمة والطالبات مع بعضهن البعض، مما أتاح الفرصة لتلقي التغذية

الراجعة التي شجعت على الفهم العميق، كل هذا أدى إلى نمو قدرات الطالبات على فرض الفروض والتنبؤ واتخاذ القرار المناسب وإعطاء تفسيرات علمية صحيحة مدعومة بالأدلة المنطقية.

ثانياً: مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الإحصائي الثاني وتفسيرها:

أظهرت النتائج في جدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ١٠,٠٥) في اختبار عمليات العلم بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج رحلة التدريس.

وانتقدت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (المغلوري ١٩٩٧، شهاب ٢٠٠٠؛ عبدالعزيز ٢٠٠٤؛ الجندي وأحمد ٢٠٠٥) من حيث فاعلية النماذج واستراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية عمليات العلم الأساسية والتكاملية، في حين اختلفت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من (القطار ١٩٩٩، هراج ٢٠٠٠؛ هوبرت ٢٠٠٢)، وقد يعود السبب فيما حققه نموذج رحلة التدريس من أثر فعال في تنمية عمليات العلم إلى ما يلي:

- تقديم أنشطة ذات مهام حقيقية تتطلب من الطالبة ممارسة مهارات التفكير العلمي كان له الأثر الذي نرى لدى الطالبات الثقة في قدرتهن على تحمل مسؤولية تعلمهن، كما زادت من قدرتهن على الملاحظة والاستنتاج والتنبؤ وتفسير البيانات وفرض الفروض وإجراء التجارب العملية.

- يركز نموذج رحلة التدريس على الطالبة باعتبارها محور العملية التعليمية فهي التي نخطط وتبحث وتكتشف وتنفذ وتقيم خطتها والنتائج التي توصلت إليها، كل ذلك يحدث في جو جماعي يساعد الطالبة على المنافسة مع الأخريات، كما يتم توزيع المهام بينهن

بشكل دوري، مما يعطي فرصاً متساوية للجميع للاشتراك في عملية التعلم نتيجة الخبرات التي تمر بها الطالبة أثناء التعلم وفقاً لأحداث هذا النموذج كل ذلك أدى إلى تنمية عمليات العلم لدى الطالبات.

- تنوع مستويات الأنشطة المقدمة من خلال أحداث النموذج المتنوعة وما تتطلبه من مستويات عقلية متنوعة، وتنوع الوسائل التعليمية المستخدمة لعرض هذه الأنشطة كلها عوامل قد تؤدي إلى تنمية عمليات العلم.

- إن نموذج رحلة التدريس لا يركز على الجانب المعرفي بقدر ما يركز على العمليات العقلية العليا من مهارات التفكير، وأساليب بحث من خلال ما يقدمه من أنشطة وتجارب عملية تتطلب من الطالبات القيام بتنفيذها وممارسة سلسلة من العمليات العقلية بهدف اكتشاف المعرفة بأنفسهن، والتوصل إلى معرفة جديدة، كما أن صياغة المهام في صورة أنشطة تعتمد بالدرجة الأولى على الملاحظة من جانب الطالبات والتوصل إلى استنتاجات وتتبعات تتلاءم مع ما يتوافر لديهن من ملاحظات مع القدرة على تفسير البيانات والمعلومات التي تتضمنها الجداول والرسوم البيانية المتضمنة في المهام وما تتطلبه تلك المهام من فرض للفروض واختيار أنسبها كحل للمهمة عن طريق التجريب، كل ذلك ساعد على نمو هذه العمليات:

- أتاح نموذج رحلة التدريس للطالبات ممارسة الأنشطة في جو من التفاعل الاجتماعي الذي يشجع التفاعل اللفظي بين أفراد المجموعة الواحدة مما يؤدي إلى بيئة إيجابية نشطة أثناء التعلم تشجع الطالبات على المشاركة في المناقشات التي من خلالها يتم تعديل الأداء لبعض عمليات العلم، بل تحسن هذا الأداء وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (محمود، ١٩٩٥) التي أشارت إلى أن الأجواء الصفية المناسبة تزيد من درجة التفاعل

الصفى، وتعطى الطالبات الحرية بأن يعبرن عما يدور في أنفسهن من أفكار ومناقشة هذه الأفكار -سهما كان مستواها- بأسلوب محبب ينعكس إيجابيا على الطالبات فتزداد لديهن الرغبة في تعلم الكيمياء واكتساب عمليات العلم، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (أبو علي ١٩٩٣) حيث وضع أن المناخ الصفى الجيد القائم على التفاعل الأكاديمي والاجتماعي الذي يمسوده التنظيم والوضوح يؤدي إلى زيادة اكتساب عمليات العلم.

- طول الفترة الزمنية التي استخدمت للتدريس وفق نموذج رحلة التدريس كانت كافية - نوعا ما- لتنمية عمليات العلم لدى الطالبات.

ثالثا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الإحصائي للثالث وتفسيرها:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) في مقياس الدافعية للتعلم بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقا لنموذج رحلة التدريس، وقد يعزى تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم إلى ما يلي:

- طبيعة المهام التعليمية التي تم تقديمها للطالبات في كل حدث من أحداث النموذج كان لها أكبر الأثر في تنمية دافعية الطالبات لتعلم مادة الكيمياء وهذا ما تم ملاحظته من حيث إقبال الطالبات على التعلم بشغف كبير، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (Eccles 2005) فقد توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين الدافعية للتعلم وطبيعة المهام التعليمية التي تقدم للطلاب، فكلما كانت هذه المهام غنية وثرية كلما أُنجز

الطلاب عليها بشوق ومتعة وتكونت لديهم اتجاهات ومشاعر إيجابية وزيادة الثقة بالقدرة على النجاح في مختلف الأنشطة وفي الحياة أيضاً.

- توفير خبرات متعددة ومتكاملة تساعد الطلبة على التفاعل معها والتحمس لإنجازها بالاعتماد على نفسها وتحمل مسئولية تعلمها، ويؤكد ذلك ما لاحظته الباحثة من حرص الطالبات على أداء الاختبار التشخيصي ليتعرفن على مستوى أداتهن التعليمي وحرصهن على التفوق والوصول إلى مستوى الإقتان مما ساعد على زيادة ثقة الطالبة بنفسها وبقدرتها على التعلم والفهم دون الاعتماد الكلي على المعلمة.
- عناصر الإثارة والتشويق المتضمنة في الأنشطة التعليمية، وخاصة تلك المقدمة ضمن صيغة التحفيز أو أنشطة الإثراء، ربما له تأثير على زيادة دافعية الطالبات للتعلم، فقد لوحظ إقبال الطالبات على الاستماع لصيغة التحفيز وأبدت بعضهن رغبتها في تقديم صيغة التحفيز، بالإضافة إلى حرص الطالبات على الإجابة عن معظم الأنشطة الإثرائية مع أن المطلوب هو أن تختار الطالبة نشاطاً واحداً- والإبداع في الإجابة عن تلك الأنشطة والمهام.
- الحرص على عرض إجابات الطالبات عن أنشطة التفكير وأنشطة الإثراء والتعقيب عليها مع إبراز الجوانب الإبداعية في تلك الإجابات وتقديم تعزيز لفظي يتناسب مع إنجاز الطالبات زاد من طموح الطالبات وثقتهن بقدراتهن وبمعلوماتهن، ودفعهن إلى العمل والمثابرة وتحمل المسؤولية والسعي وراء النجاح، ومواجهة الصعاب والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز ما يصعب من أعمال والاستمتاع بالتنافس وهذه كلها عوامل تساعد على تنمية دافعية الطالبات للتعلم.

- ارتفاع التحصيل الأكاديمي لطلّابات المجموعة التجريبية ربما يكون له أثر في تنمية دافعية الطّالبات للتعلم وهذا يتفق مع ما لُكّنّه دراسة (Bruinsma 2004) من وجود علاقة قوية بين لفهم العميق للمعلومات وطرق معالجتها والدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، فقد لوحظ أن الطّالبات أصبحن أكثر التزاما بكمال المهام اللّاتي يكلفن بها، وأكثر استعدادا للعمل داخل الفصل الدراسي، كما زادت قدرتهن على معالجة المعلومات ومناقشتها وتحليلها مما كان له أكبر الأثر في إدراك الطّالبة لقسراتها ومهاراتها وكفاءتها الذاتيّة كل ذلك ساعد على تنمية دافعيّتها للتعلم.
- المستوى العمري لطلّابات الصف الثّاني له دور كبير في تنمية الدافعية للتعلم، حيث أن العمر الذي يتراوح ما بين ١٧-١٨ سنة تكون فيه الطّالبة أكثر قدرة على ممارسة عمليات عقلية عليا، وكذلك أكثر إصرارا على تحقيق مستويات عالية من النجاح الأكاديمي الذي يؤدي بدوره إلى مساعدتهن على اختيار التخصص الذي يرغبه في المستقبل، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة (قطامي ٢٠٠٣) من أن هناك علاقة قوية بين الدافعية للتعلم والعمر فكلما تقدمت الطّالبات في العمر تزيد عمليّة انضباطهن وتركيزهن على المواقف التعليمية وتجعل دافعيّتهن موجهة نحو تحقيق الهدف، بالإضافة إلى تطور عمليّتهن على المواقف التعليمية وقدرتهن على إحداث التوازن في بنيتهن المعرفية، وتسهم في جعلهن أكثر انضباطا وتحكما في عمليّة تعلمهن وتوجههن نحو تحقيق الهدف المرغوب فيه.
- منح نموذج رحلة التدريس الطّالبات بيئة صفيّة تختلف عن البيئة المألوفة، فقد أعطى للطّالبة حرية أكبر في التصرف والتعبير عن رأي، وبيان موقفها من بعض القضايا.

وتحمل مسئولية العمل وليس الجلوس والاستماع للمعلمة، مما قد يؤثر على إقبال الطلبة على التعلم.

تفسير بيانات البحث الكيفية:

أظهرت للنتائج بعض إيجابيات نموذج رحلة التدريس في تدريس الكيمياء ومنها ما يلي:

- جعل تعلم الكيمياء أمراً ممتعاً ومشوقاً.
- ساعد على ترسيخ المعلومات وتثبيتها وعدم نسيانها وبقاء أثر تعلمها.
- أشارت آراء الطالبات إلى أن نموذج رحلة التدريس ساعدهن على تطوير قدراتهن العقلية والعلمية، خاصة في قدرتهن على الملاحظة واستنتاج الأسباب التي أدت إلى هذه النتائج والتنبؤ بالحلول المتوقعة عن طريق فرض الفروض كحلول محتملة للموقف التعليمي ومحاولة جمع المعلومات ذات العلاقة بالموقف وتفسير الرسوم والجدول ذات العلاقة ومن ثم تجريب الفرض المختار، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الجندي وصادق ٢٠٠١؛ عبدالعزيز ٢٠٠٥) التي ترى أن استخدام استراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة تنشط من عمليات التقويم الذاتي وتسهم في تنمية الثقة لدى المتعلمة بقدراتها العلمية.
- وفر النموذج فرصاً للتعامل مع الأدوات والأجهزة الكيميائية التي نادراً ما كان يمكنها بأيديهن فقد اقتصرتهن معرفتهن بها على مجرد رؤية المعلمة وهي تقوم بإجراء التجارب والعروض أمامهن.
- ساعد النموذج الطالبات على تنمية مهارات التعامل مع الحاسب الآلي وخاصة البحث عن المعلومات من خلال الإنترنت.

- مساعد استخدام سجل لتعلم الطالبات على تنظيم المعلومات وحفظها أفضل من الكتابة في الدفتر، كما أنه وفر لهن الوقت والجهد في تجميع ما تم دراسته وذلك وفقا لأراء الطالبات أنفسهن، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (بكار والبسلم ٢٠٠١؛ سعيد ٢٠٠٢) في أن سجل التعلم يعطي المتعلم قدرا من المسؤولية الذاتية تجاه تعلمه وتمكنه من استرجاع للنجاح الذي أصابه والإخفاقات التي وقع فيها بأقل وقت وجهد، وهذا يتفق مع دراسة (Erduran&Duschi 1995) التي توصلت إلى فاعلية استخدام سجل للتعلم بواسطة المعلم والطلاب كمؤشر لتقويم وتنمية الفهم لدى الطلاب.
- تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات، وتتفق هذه مع ما ذكره (تروبرج وآخرون، ٢٠٠٤: ٢٤١) وهو أن للتدريس الذي يقدم أنشطة استقصائية وتفكيرية متنوعة يساعد في اكتساب العديد من المهارات المختلفة، بعضها حركي ينشط الجسم كتركيب الأجهزة وإجراء ملاحظات وقياسات وتسجيل بيانات، وبعضها الآخر فكري أكاديمي مثل تحليل البيانات، وإجراء مقارنات واتصال ومناقشة النتائج مع الطلاب والمعلم، كل ذلك ساعد في إكساب الطلاب مهارات تعلم تدوم معهم طوال حياتهم وينتفعون بها بشكل كبير في المستقبل.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصى بما يلي:

- استخدام نموذج رحلة التدريس في تدريس وحدة "الكيمياء العضوية" من مقرر الكيمياء للصف الثاني الثانوي، لما لذلك من أثر مرتفع في تنمية مستويات التحصيل الأكاديمي الدنيا والعليا المرتبطة بالمحتوى العلمي لهذه الوحدة.
- إجراء دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم أثناء الخدمة بصفة عامة، ومعلمي ومعلمات الكيمياء بصفة خاصة على كيفية استخدام نموذج رحلة التدريس الذي يمكن من خلاله تحقيق نتائج أفضل في تدريس العلوم والكيمياء.

ويقترح البحث الحالي عددا من الدراسات المستقبلية منها ما يلي:

- إجراء دراسات مماثلة عن أثر نموذج رحلة التدريس في مواد علمية أخرى ومراحل دراسية مختلفة.
- إجراء دراسة حول فاعلية نموذج رحلة التدريس في تنمية متغيرات أخرى مثل تنمية الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير فوق المعرفية والاستمتاع بالتعلم ومهارة تنظيم المعلومات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الآغا، إحسان خليل و جمال عبد ربه الزعائن (٢٠٠٣): "نشطة مقترحة لتوظيف التفكير كمدخل لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظات غزة". المؤتمر العلمي السابع نحو تربية علمية أفضل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق المرجان، فايد-الإسماعيلية، ٢٧-٣٠ يوليو، ص من ٥٣-٧٥.
- أبو يخطب، فؤاد وآمال صلاح (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤): التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان، دار المسيرة.
- أبو علي، محمود محمد (١٩٩٣): "أثر المناخ الصفّي على اكتساب مهارات عمليات العلم والتحصّل العلمي لدى طلبة صفوف المرحلة الأساسية العليا في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
- أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٩١): أسس التعلم ونظرياته. القاهرة، دار النهضة العربية.
- أحمد، أبو السعود محمد (١٩٩٨): تنمية مهارات عمليات العلم للتكاملية ومهارات التفكير المنطقي في ضوء أبعاد بيئة الفصل المفضلة لتعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ١، ع ٤، ص من ١-٦٠.

- الباز، خالد صلاح (٢٠٠٢): "أثر استخدام أنشطة الانترنت في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية في التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم". المؤتمر العلمي السادس "التربية العلمية وثقافة المجتمع"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، فندق بالمأ-أبو سلطان، ٢٨-٣١ يوليو، مج ١، ص ص ٣٦٥-٣٩٨.
- بكار، نادية ومنيرة البسلام (٢٠٠١): "اليورتولويو: كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين". مجلة العلوم التربوية، ع ٢، ص ص ١٤٣-١٦٤.
- تروريدج، ليسلي وآخرون (٢٠٠٤): "تدريس العلوم في المدارس الثانوية استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية". ترجمة: محمد جمال الدين وآخرون، العين، دار الكتاب الجامعي.
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٢): "سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم". القاهرة، دار النهضة العربية.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٣): "لنكاهات المتعددة والفهم تنمية وتعميق". القاهرة، دار الفكر العربي.
- الجندي، أمنية السيد (٢٠٠٣): "أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم". مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ٦، ع ١، ص ص ١-٣٦.
- الجندي، أمنية السيد ومنير موسى صادق (٢٠٠٠): "فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي السمات العقلية المختلفة". المؤتمر العلمي الخامس "التربية العلمية للمواطنة"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٩ يوليو-١ أغسطس، مج ١، ص ص ٣٦٣-٤١٢.

- الجندي، أمنية السيد وَ نعيمة حسن أحمد (٢٠٠٥): "نثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم للتكاملية ودفعية الانجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة الإعدادية". مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ٨، ع ١، ص ص ١-٤٩.
- الحارثي، إبراهيم محمد (١٩٩٩): تعليم التفكير. الرياض، مدارس الرواد.
- حجازي، رضا السيد (١٩٩٨): "فاعلية برنامج تدريبي باستخدام خرائط المفاهيم في استراتيجيات مشكلات الكيمياء وتعديل أنماط التقصيل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- حماده، حسن أحمد (١٩٩٣): "منخل عمليات العلم وملائمته لتدريس العلوم". رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم والشباب، دائرة البحوث التربوية، مسقط ع ٩، ص ص ١٠١-١١٣.
- حميدة، إمام مختار وَ آخرون (٢٠٠٠): مهارات للتدريس. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- الخراشي، صلاح عبدالسلام (١٩٨٦): "فاعلية استخدام نموذج مركب للتدريس في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية". مجلة التربية المعاصرة، ع ٥، ص ص ٣٤٦-٣٨٦.
- الخضرم، نوال سلطان (٢٠٠٠): "فاعلية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمنطقة القصيم". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، للرياض.

- الخطيب، نجوى محمد (١٩٩٥): "تعالية بعض نماذج تدريس المفاهيم على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العالمة في الكيمياء واتجاهاتهم نحوها". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الخليلي، خليل يوسف و عبدالله حسين حيدر و محمد جمال الدين يونس (١٩٩٦): تدريس العلوم في مراحل التعليم العلم. دبي، دار القلم.
- دانيلسون، شارلوتي (٢٠٠١): مهنة التدريس ممارستها وتعزيزها "إطار نمونجي". ترجمة: عبدالعزيز سعود العمر، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الرويثي، إيمان محمد (٢٠٠٦): قاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في تعزيز مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١): مهارات التدريس. رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة، عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣): تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة، عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣ب): نموذج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا. القاهرة، عالم الكتب.
- سترانوس، أنسلم وجوليت كوربين (١٩٩٩): أساسيات البحث الكيفي أساليب وإجراءات النظرية المجزرة، ترجمة: عبدالله الخليفة، الرياض، مركز الطباعة والنشر بمعهد الإدارة العالمة.

- سعيد، أيمن حبيب (٢٠٠٦): "أثر استخدام استراتيجية 'حلل - إسأل - استقص A.A.I على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء". المؤتمر العلمي العاشر "التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق المرجان - فايد - الإسماعيلية، ٧/٣٠ - ٨/١، مج ٢، ص ص ٣٩١-٤٦٤.
- السميري، لطيفة صالح (٢٠٠٥): "فاعلية نموذج مقترح لتدريس التفكير في تنمية مهارات تنظيم المعلومات لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض". مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، مج ١٨، ص ص ٤١-٨٧.
- السيد، يسري مصطفى (٢٠٠٠): "فاعلية استراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعلمونيا في تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بالإمارات". مجلة للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ٣، ع ٤، ص ص ٢٠٧-٢٤٧.
- سيلفر، هارفي ف و ريشارد وسترونج و ماثيوج بريني (٢٠٠٦): لكي يتعلم الجميع دمج أساليب التعلم بالنكاهات المتعددة. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، السلام، دار الكتاب التربوي.
- الشافعي، سنية محمد (٢٠٠٥): "فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الكيمياء قائمة على التصميم الارتجاعي في تحقيق الفهم العلمي لتلاميذ المرحلة الثانوية العامة". المؤتمر العلمي التاسع "معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، فندق المرجان - فايد - الإسماعيلية، ٣١ يوليو - ٣ أغسطس، مج ١، ص ص ١٩١-٢٢٨.

- الشربيني، أحلام الباز (٢٠٠٥): "تعالية وحدة في علوم الأرض قائمة على البنائية لتنمية الفهم ومهارات الاستقصاء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي". المؤتمر العلمي السابع "مواقف التربية العلمية في الوطن العربي للتشخيص والحلول"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، فندق المرجان - فايد - الإسماعيلية، ٣١ يوليو - ٣ أغسطس، مج ١، ص ص ٢٩٩-٣٥٠.
- شهاب، منى عبدالصبور (٢٠٠٠): "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي". مجلة للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ٣، ع ٤، ص ص ١-٤٠.
- صادق، منير موسى (٢٠٠٤): "أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية 'OEP's' في التحصيل والتفكير الاستدلالي والتفكير النقاد في الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي". المؤتمر العلمي الثامن "الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، فندق المرجان، فايد - الإسماعيلية، ٢٥-٢٨ يوليو، مج ٢، ٤٠٧-٤٤٩.
- صبري، ماهر إسماعيل (٢٠٠٢): الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. للرياض، مكتبة الرشد.
- صبري، ماهر إسماعيل و محب محمود الرافعي (٢٠٠١): التقييم التربوي أسسه وإجراءاته. للرياض، مكتبة الرشد.
- الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠٠): "تعالية برنامج إثرائي مقترح في الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير المنطقي". المؤتمر العلمي الرابع "التربية العلمية للجميع"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير تدريس العلوم، القرية الرياضية بالإسماعيلية، ٣١ يوليو - ٣ أغسطس، مج ٢، ص ص ٤١٥-٤٦٦.

- عبدالعزيز، نجوى نور الدين (٢٠٠٤): "فعالية وحدة مقترحة باستخدام مدخل الاكتشاف شبه الموجه على كل من عمليات العلم والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي". مجلة التربية العلمية، مج ٧، ع ٤، ص ص ١٥٧-١٩٧.
- العطار، محمد عبدالرؤف (١٩٩٦): "فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الأول الثانوي". مجلة كلية التربية ببها، جامعة الزقازيق، مج ٤، ع ٢٤، ص ص ٢١٥-٢٥٣.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤): "التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية". القاهرة، دار الفكر العربي.
- علي، السيد جمال عثمان (١٩٩٧): "فعالية بعض استراتيجيات تعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- علي، محمد السيد (١٩٩٨): "علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء المديولات، المنصورة، عامر للطباعة والنشر.
- علي، محمد السيد (١٩٩٨): "مصطلحات في المناهج وطرق التدريس". المنصورة، عامر للطباعة والنشر.
- علي، محمد السيد (٢٠٠٢): "التربية العلمية وتدريس العلوم". القاهرة، دار الفكر

العربي.

لجلد الثالث عشر

- علي، محمد السيد و محرز عبده الغنم (١٩٩٨): "تعالية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين مهارات للتدريس الابتكاري وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم". مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ع ٣٧، ص ٥١-٧٨.
- عميره، إبراهيم بسيوني (١٩٩١): المنهج وعناصره. ط ٣، القاهرة، دار المعارف.
- عميره، إبراهيم بسيوني (١٩٩٨): الأنشطة العلمية غير الصفية. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- فراج، محسن حامد (٢٠٠٠): مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية". مجلة للتربية العلمية، مج ٣، ع ٢، ص ١-٤١.
- فيله، فاروق عبده و أحمد عبدالفتاح الزكي (٢٠٠٤): معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف (٢٠٠٠): "أثر كل من الجنس والصف والتحصيل الدراسي في دافعية التعلم لدى طلبة منطقة الأغوار التعليمية". مجلة دراسات-العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي - الجامعة الأردنية، مج ٢٧، ع ٢، ٣٩٨-٤١٣.
- محمود، رعدة إدريس (١٩٩٥): "أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في مادة العلوم العامة على التحصيل العلمي واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة الساناس الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
- المغاوري، عزة محمد (١٩٩٧): "تعالية استخدام نموذج "كارين" للتدريس في تنمية كل من التحصيل وعمليات العلم الأساسية واتجاهات تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي نحو دراسة العلوم". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

- النجدي، أحمد وآخرون (١٩٩٩): سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. القاهرة، دار الفكر العربي.

- يوسف، محرز عبده (٢٠٠٢): "فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي". المؤتمر العلمي السادس "التربية العلمية وثقافة المجتمع"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، فندق بالمرا - أبو سلطان، ٢٨-٣١ يوليو، مج ٢، ص ٤٣٠-٣٩٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Akkus, H.; Kadayifci, H. and Atasoy, B. (2003): "Effectiveness of Instruction Based on the Constructivist Approach on Understanding Chemical Equilibrium Concepts". Research in Science & Technological Education, Vol.21, No.2, pp.209-227.
- Beyer, B. (1997): Improving Student Thinking: A Comprehensive Approach. Boston: U.S, Allyn & Bacon.
- Bruinsma, M. (2004): "Motivation Cognitive Processing and Achievement in Higher Education". Learning and Instruction, Vol.14, No.6, pp.549-568.
- Carin, A. (1993): Teaching Science Through Discovery. Seven Edition, New York, Merrill an Imprint of Macmillan Publishing Company.

- Eccles, J. (2005): "Studying the Development of Learning and Instruction". The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction, Vol.15, No.2, pp.161-171.
- Erduran, S. & Dushi, R. (1995): "Using Portfolio to Assess Student, Conceptual Understanding of Flotation and Buoyancy". Paper Presented at the Annual Meeting of American Education Research Association. San Francisco, CA, PP.18-22.
- German, J.(1989): "Directed Inquiring Approach to Learning Science Process Skills Treatment Effects and Attitude in Reaction". The Association for Research in Science Teaching, Vol.26, No.3, pp.237-250.
- Huppert, J., Lomask, S. and Lazarowitz, R. (2002): "Computer Simulations in the High School: Students' Cognitive Stages, Science Process Skills and Academic Achievement in Microbiology". International Journal of Science Education, Vol.24, No.8, pp.803-821.
- Joyce, B. & Weil, M.(1995): Models of Teaching. Third Edition, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Kozmam, R. (2002): "Learning Chemistry Through the Use of a Representation - Based Knowledge Building Environment". Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, www.highbeam.com.
- McCormack, S.(2004): Chemistry Understanding Everything in life, the range of Chemistry-Related Degrees at UK Universities Results in out Standing Job Opportunities the Independent, London, England.

- Mcroy, G. (2005): Qualitative Research. Available at: <http://www.uncp.edu/home/marson/qualitativresearch.html>.
- Mills, E. (2002): "What Career Options: UK Scientific Recruitment Company, SRG, Has many Years Experience Working in the Sector and Offers an Insight into the Career Options Available to Chemistry Graduates, Journal of Chemistry and Industry, Jul, No.15, pp.61-69. "
- Posamenter, A. & Stepelman, J. (1981): Teaching Secondary School Mathematics. Columbus, Ohio, Bell and Howell Co.
- Sanchez, J.(1991): "The Construction of Biology Lessons a Metapara Dogmatic Approach ". The American Biology Teacher, Vol.53, No.7, pp.410-416.
- Spinth, B. & Spinath, F. (2005): "Longitudinal Analysis of the Link Between Learning Motivation and Competence Beliefs Among Elementary School Children". Learning and Instruction, Vol.15, No.2, pp.87-102.
- Stephanou, A. (1999); "The Measurement of Conceptual Understanding in Physics". Paper Presented at the EARLI 99 Conference, Goteberog, Sweden, August18
- Tal, R. (2003): "Student's Understanding of the Particulate Nature of Matter". School Science and Mathematics, Jun, No.1, pp.2-13.



التربية للمواطنة لطلاب الجامعات (دراسة تحليلية)

د. سمير علي الجيار*

مقدمة:

كانت الجامعات ومستظل المنوطة بتحقيق أهداف المجتمع، وهذا ما تؤكد الوثائق العالمية والمحلية الحديثة التي تبرز أهمية دور الجامعات في المساهمة في بناء المجتمع وتنميته وتقدمه، ولا نكون مبالغين إذا قلنا إن قيام الجامعة بوظيفة خدمة المجتمع وتنمية البيئة إنما هي محصلة جميع وظائفها الأخرى وإن نجاحها في وظيفتي التعليم والبحث العلمي، إنما هو مرهون بشكل كبير بنجاح الجامعة في وظيفتها المجتمعية .

إن سمات العصر الذي نعيشه والتي تحمل في طياتها تناقضات وصراعات وتوترات حادة وبألغة الأثر كالتناقض بين ما هو عالمي وما هو محلي، وبين ما هو علم وما هو فردي، والتناقض بين الأصالة والمعاصرة، وبين التفجر المعرفي ومحدودية قدرة الإنسان على الاستيعاب، وبين ما هو روحي وما هو مادي لا شك تترك بصمات خطيرة وسلبية على الشباب من حيث تنشئته وتكوينه وإعداده .

وإذا كان الشباب هم أمل المجتمعات في توجيه مساراتها وتشكيل مستقبلها، وفي قيادة تقدمها، فهم في نفس الوقت ضحية لما يصيب المجتمع من تغيرات وتحولات، قال الشباب في مصر خاصة، وفي العالم العربي عامة يعاني أزمات وإشكاليات حادة أكثر من أي شباب آخر بحكم عوامل يرتبط بعضها بطبيعة التحولات والمستجدات والتحديات العالمية،

* أستاذ أصول التربية للمساعد - كلية البنات جامعة عين شمس

وأخرى ترتبط بواقع المجتمع العربي ووضعية الشباب فيه وسبل تربيته وإعداده وتنشئته^(١).

والجامعات المصرية أصبحت محاصرة بجملة تحديات عالمية وقومية ومحلية تكاد تعصف بكيانها، وتشوه جودة مخرجاتها، وتقوّض ذاتها وذاتيتها في ظل العولمة والتنوع الثقافي والتباين الاجتماعي، مما أفرز قضايا وظواهر سياسية واقتصادية واجتماعية خطيرة تركت آثارها على حركة المجتمع وعلى تماسك النسيج الاجتماعي وعلى قيم الوطنية والمواطنة .

وقد تعددت ظواهر وسلوكيات عدائية لدى قطاعات من الشباب تتم عن العنف نارة، وعن السلبية أحيانا، وعن العداة وعدم الانتماء نارة أخرى، مما يؤدي ببعض إلى شيوع قيم إباحية تنفعهم إلى الأعمال العدائية والإجرامية، كما تنفع ببعض الآخر إلى السلوك الانحرافي الذي يتمثل في الخروج عن القانون واللامبالاة والسلبية والانفلات وأيضا إلى تهديد الأمن القومي للمجتمع.

فقد انعكست مؤشرات تلك الأزمة " في " حالات السلبية واللامبالاة وانخفاض درجة المشاركة السياسية، وضعف الثقافة السياسية، وضعف الشعور بالانتماء، والرغبة في الهجرة، ووجود فراغ سياسي وضعف الوعي بالقضايا السياسية المعاصرة، وقلة الوضوح الفكري، وبغياب الحد الأدنى من الثوابت، وضعف أو انعدام القدرة على الاختيار أمام الشباب، وبسهولة التعرض لعمليات الاستقطاب " (٢).

والواقع أن "لزمة المواطنة" أصبحت ظاهرة عالمية خاصة مع تضخم نتائج وآثار العولمة فقد ذكرت دينا كيوان Dina Kiwan من جامعة لندن : " أن هناك العديد من العوامل السلبية التي أدت إلى تلك الأزمة مثل اللامبالاة السياسية لدى الشباب والأزمة الأخلاقية في المجتمع، ولزمة الديمقراطية، وتكثف أعداد النخبين، والتغيرات القانونية، والتنوع وقضايا الهجرة، والابتعاد عن المعايير التي ينتجها التعليم، وأخيرا التفاوض بين المواطن والدولة " (٣).

فقد صدر في الولايات المتحدة الأمريكية مؤخرا كتاب "الديمقراطية في خطر" ٢٠٠٥ Democracy At Risk لمؤلفه ستيفن ماسيدو Stephen Macedo ومشاركة ثمانية عشرة آخرين من كبار علماء السياسة في أمريكا (٤).

يعرض هذا الكتاب كيف تقوض الاختيارات السياسية ومشاركة المواطنين ؟ ومصادر ومظاهر اللوهن والضعف في المجتمع المدني الأمريكي، وعزوف أعداد غير قليلة من الأمريكيين عن المشاركة في الشؤون العامة، وأن كل شيء ليس على ما يرام في المجتمع المدني الأمريكي.

وقد قام الباحثون بتحديد ثلاث مهام رئيسية :

١. توثيق الاتجاهات الحديثة في المشاركة المدنية.
٢. استكشاف تأثير خطط المنظمات السياسية والسياسات العامة على تلك الاتجاهات.
٣. التوصية بالخطوات التي ستزيد من كم ونوع المشاركة المدنية في أمريكا .

وقد ركز المؤلفون اهتمامهم في ثلاثة مجالات أساسية هي :

- العملية الانتخابية متضمنة الانتخابات وطرق مشاركة المواطنين.
- أثر الموقع بما في ذلك التحولات السكانية والأنماط المتغيرة للتنمية .
- الدور الحاسم للمنظمات غير الربحية والجمعيات الخيرية للتطوعية متضمنا مواصلة استمرار هذه المساعدات .

وفي الآونة الأخيرة حظي موضوع المواطنة بأهمية كبرى على مختلف المستويات، فعقدت المؤتمرات واللقاءات والتدورات تناقش وتتادي بمواجهة ظواهر الخلل التي نشأت بين الشباب والنشئة وأصبحت تمثل تهديدا لحاضر البلاد ومستقبلها .

فقد أكدت منظمة الأمم المتحدة في تناولها لموضوع " حقوق المواطنة والديمقراطية " على ضرورة الاهتمام برفع مستوى الخدمة المقدمة للمواطنين، وأن الجهود المبذولة يجب ألا تقتصر على محاولة رفع متوسط دخل المواطن بل لابد أن تمتد لتحسين الخدمة المقدمة له .

كما تبنت اليونسكو الدعوة إلى الاهتمام بالمواطنة كمكون رئيس في تشكيل شخصية الإنسان، وضرورة تضمين المواطنة في المناهج الدراسية، ودخل جدران حجرات الدراسة ومن خلال السياق الثقافي العلم .

وفي مواجهة هذا الخطر الداهم أصبح حتميا التصدي لهذه الظواهر والتعرف على أسبابها الحقيقية المعلنة والخفية، وتوحيد الجهود الرسمية وغير الرسمية لكافة مؤسسات المجتمع وهيئاته ومنظماته الإعلامية والمدنية والتربوية لإصلاح الخلل وتعزيز ركائز الانتماء والوطنية ومواجهة تلك الظواهر التي تهدد أمن المجتمع وسلامته .

وتمثل الجامعة أحد المؤسسات الفاعلة والمؤثرة في مواجهة قضايا المجتمع وحل مشكلاته، ومن ثم تسهم في تقدمه وإيراز شخصيته وتحديد ملامح مستقبله، فتحينما نستطيع الجامعة حل مشاكل الجماهير يحدث الازدهار، وتزيد سرعة النمو الاقتصادي وتختفي البطالة وتعم الفائدة، ذلك أن النمو الاقتصادي مرتبط تماماً بتطوير التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي خاصة * (٥).

لذا تحرص الدول على الاهتمام بالجامعات على اعتبار أن موقعها من المجتمع مرهون بقدرتها على تطوير نفسها، وتحديد حركة الفكر العلمي في أبنائها، فالتطور في حد ذاته هو ضمان البقاء والاستمرار، والتطوير هو جوهر العمل الجامعي، وبه تصبح الجامعة منارة النهضة والتقدم .

وإيماناً بأهمية الدور الذي تلعبه الجامعات في المساهمة في بناء المجتمع وتنميته وتقدمه، قامت وزارة التعليم العالي بتبني استراتيجية لتحسين مستوى التعليم العالي وتطويره، وتمت ترجمة تلك الاستراتيجية إلى عدد من المشروعات يتم تنفيذها حالياً وهي: (٦)

- مشروع تطوير التعليم العالي.
- مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس .
- مشروع تطوير كليات التربية.
- مشروع تطوير المعاهد الفنية.
- مشروع توكيد الجودة والاعتماد .

ومن ثم تصبح لكل مؤسسة جامعية رسالة ورؤية، رسالة Mission تميزها عن غيرها من المؤسسات بما لها من خصائص متفردة تعكس فلسفتها وتحدد أغراضها وأهداف ما تحقّقه من أداء، لما الرؤية Vision فتتمثل في أسباب تولّدها والحالة المثالية التي نطمح في الوصول إليها .

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من الدور الحضاري للجامعة باعتبارها معقلاً للفكر الإنساني في أرفع مستوياته، ومصدراً لاستثمار أهم ثروات المجتمع وأغلاها وهي الثروة البشرية، أصبحت الجامعة من أهم المؤسسات المجتمعية التي يقع على عاتقها مهمة التعليم والبحث وخدمة المجتمع، وبهذا فهي تقع في الصدارة كمؤسسة معنية بتطوير المواطنة وتهيئة الظروف المناسبة لتنميتها، غير أن المجتمع هو الذي يحرك الجامعة، يؤلف عناصر الثقافة والمناخ الجامعي الذي يتمثل في المنطلقات الفكرية للقوانين والتشريعات واللوائح والمقررات والأنشطة والامتحانات، أي أن ما يقدم في الجامعة ليس مستقلاً عما يحدث في المجتمع، إلا أن الجامعة بآلياتها التقليدية الحالية لم تعد قادرة على تغيير الواقع أو تطوير الأوضاع للرائية، أو تنمية وتعزيز المواطنة أو لتحويل الديمقراطي.

والتعليم الجامعي في مصر يواجه صعوبات ومعوقات مصيرية منها ما يتعلق بمخرجاته وموقف سوق العمل منها، وما ترتب على ذلك من استفحال ظاهرة البطالة وآثارها الخطيرة، ومنها ما يخيّم على المناخ الجامعي من أحداث وسلوكيات وقيم تنم عن ثقافة عدائية أدت إلى حدوث المزيد من الصراعات القيمية والتبدلات في البنى التقليدية، والخروج عن التقاليد والأعراف الجامعية.

وليس أدل على ذلك من أحداث انتخابات اتحادات الطلاب بجامعة عين شمس والأزهر مارس ٢٠٠٧، والمحالة أمام القضاء تحت مسمى قضايا "البطوجة" وبصرف النظر عن الأسباب الحقيقية لهذه الأحداث وملابساتها، فالعبارة بالنتائج، والنتيجة الأخطر هي تحول الجامعات إلى ساحات للشغب والقمع والاعتقالات، وتحول طلاب الجامعات خيرة شباب الأمة ومستقبلها إلى أعداء يقتل بعضهم بعضا، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على حالة اليأس واللامبالاة والاعتراب، التي يعاني منها الشباب والشعور بالإقصاء السياسي والاجتماعي مما يمكن تسميته بأزمة المواطنة .

أضف إلى ذلك ما قرأناه على صفحات الجرائد اليومية من قضايا التخابر لصالح إسرائيل، والتي تمثل ثاني قضية بعد أقل من شهر من القضية الأولى " (٧).

ومما يدعم ذلك ما أكنته "وثيقة حقوق المواطنة والديمقراطية" التي طرحها الحزب لوطني في مؤتمره الثاني ٢٠٠٦، فقد وصفت الوضع الراهن للمواطنة في الجامعات بأنه "نظرا لقصور برامج التعليم في الجامعات عن تقديم أي من العلوم الإنسانية التي تخاطب العقل والوجدان، فإن التوجه نحو تنمية روح المواطنة من خلال البرامج الأكاديمية يصبح منعنا تقريبا ولا يمثل جزءا من رؤية أو رسالة أي من الكليات أو الجامعات " (٨).

وهكذا نجد أنه على الرغم من الأهمية البالغة لدور الجامعة في تربية المواطنة إلا أنه لا توجد برامج أو مقررات دراسية محددة لتعليم المواطنة أو تقيّمها، وهذا ما توصلت إليه إحدى الدراسات، فقد أثبتت "أن هناك تراجعاً متزايداً في قيم الولاء والانتماء لدى الشباب، مع تصاعد نمو ظاهرة التطرف بكافة أشكاله ومخاطره، وكذلك تزايد العنف

الموجه ضد المجتمع، وتكوين الشباب ثقافة مضادة "counter culture" تعبر عن التزامهم الوجودية والروحية والقيمية والسلوكية" (٩).

وهنا تصبح الحاجة ملحة إلى التعرف على دور الجامعات في تنمية قيم المواطنة لدى طلابها وكيف يمكن توعيتهم وإعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين يكونون كل الحب والولاء والانتماء لوطنهم .

من هذا المنطلق تتمحور الدراسة الحالية حول دور الجامعة في تربية المواطنة لدى طلابها وذلك من خلال تناول مفهوم المواطنة وأبعادها، وتربية المواطنة وأهدافها وأهميتها ودواعيها، والمنطلقات الفلسفية لتربية المواطنة، ودور الجامعات في تنمية المواطنة، وآليات تفعيل هذا الدور.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:-

١. ما مفهوم المواطنة وما أبعادها التربوية؟
٢. ما المنظور الفلسفي للمواطنة؟
٣. ما العوامل الحاكمة لقضية المواطنة؟
٤. ما آليات تفعيل دور الجامعة في تربية المواطنة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. إلقاء الضوء على مفاهيم المواطنة وأبعادها التربوية.
٢. التعرف على المنطلقات الفلسفية للمواطنة.
٣. رصد الأبعاد الثقافية والسياسية والاجتماعية لأزمة المواطنة.
٤. تحديد آليات تفعيل دور الجامعة في تربية المواطنة.

أهمية الدراسة:

نرجع أهمية الدراسة إلى عدة اعتبارات منها:

١. أنها تمثل استجابة ملحة لقضية مجتمعية تهدد أمن المجتمع وسلامته وهو يواجه إشكالية خطيرة تتمثل في سلبية وإحجام شبابه عن المشاركة في بناء مجتمعهم وتنميته، حيث تعد المواطنة من القضايا ذات الأبعاد السياسية والاجتماعية والتربوية.
٢. أن الكشف عن العوامل المؤدية إلى ضعف المواطنة والعوامل الحاكمة لهذا الخلل وآليات مواجهته يحمي المجتمع من نشر العدوة والفرقة بين أبنائه، ويمكن من النهوض بالدور الفاعل للجامعة كمؤسسة مجتمعية علمية تربوية مسنولة.
٣. تحقيق الاستفادة المجتمعية في الانتمية السياسية والثقافية والتربوية لشباب الجامعات وتفعيل مشاركتهم الإيجابية، واستقامة سلوكياتهم وأخلاقهم مما يسهم في إنقاذ المجتمع من عثرته.
٤. أن موضوعها يساير التوجهات العالمية التي تدعو إلى الاهتمام بالمواطنة كمكون رئيس في تشكيل شخصية الإنسان، وتكثيف الجهود المبذولة لتنمية المهارات

اللازمة للمواطنة الناضجة بأبعادها المختلفة، ودعم المشاركة الإيجابية في المجتمع الديمقراطي.

منهج الدراسة:

على ضوء مشكلة الدراسة وتتحققاً لأهدافها تستخدم الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لتحليل 'ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع' (١٠) كما تستخدم أيضاً أسلوب التحليل الفلسفي لتحليل المفاهيم المتعلقة بالمواطنة وأبعادها والمنطقات الفلسفية والعوامل الحاكمة لقضية المواطنة، وأيضاً تفعيل دور الجامعات في تربية المواطنة لدى طلابها.

خطة الدراسة:

تتطور خطة الدراسة وفقاً لما يلي :

١. مفهوم المواطنة وأبعادها التربوية.
٢. المنظور الفلسفي للمواطنة.
٣. العوامل الحاكمة لقضية المواطنة.
٤. آليات تفعيل دور الجامعة في تربية المواطنة.

أولاً : المواطنة: المفهوم والابعاد التربوية

إن ارتباط الإنسان بوطنه مسألة فطرية فالوطن مسقط الرأس، فيه يولد الإنسان وينشأ ويحب على أرضه، وينعم بخيراته، ومن كرامته ينال عزته يدافع عنه ويضحي من أجله.

١- مفهوم المواطنة:

المواطنة في اللغة: مأخوذة من "وطن بالمكان-(بطن) وطنا: أقام به-(أوطن)البلد: اتخذها وطنا (واطنه) على الأمر: وافقه عليه و-القوم :عاش معهم في وطن واحد.(وطن)نفسه على الأمر، وله حملها عليه.(توطن):أقام. ويقال: توطنت نفسه على الشيء: تهيأت له وتمهدت و-الأرض،وبها: اتخذها وطنا. (استوطن)البلد:توطنه. (الموطن): كل مكان أقام به الإنسان جمع: مواطن (الوطن): مكان إقامة الإنسان ومقره، ولد به لم لم يولد جمع: لوطان (١١)

والمواطن: الذي نشأ في وطن ما لو أقام فيه" (١٢)

ولم يعد مفهوم المواطنة Citizenship يعني مجرد حصول الفرد على جواز سفر من البلد الذي ولد فيه، أو الذي يقيم في إحدى منته أو أقاليمه، إنما تعني المواطنة حقوقاً معينة سياسية واجتماعية وقانونية، كما أنها تتطوي على مسؤوليات تؤكد أولاً على الصالح العام قبل المصالح الخاصة والشخصية" (١٣)

■ وتعرف المواطنة بأنها مجموعة خصائص وسمات تجعل الطلاب الذين يتسمون بها : (١٤)

- قادرين على تحمل المسؤولية والمشاركة، وممارسة الاعتماد المتبادل، ويتصفون بروح التطوع.

- لديهم معارف ومهارات تمكنهم من السعي لحل المشكلات التي تواجههم في الدراسة وفي الحياة بأسلوب عملي.

- قادرين على ممارسة التفكير الناقد واتخاذ قرارات حول قضايا عصرية وجدلية تواجه المجتمع.

■ وتعني المواطنة أيضا ممارسة الحقوق والمسئوليات داخل المجتمعات على مختلف الأصعدة المحلية والوطنية والعالمية باتخاذ قرارات مستنيرة، وإجراءات مدروسة ومسئولة محليا وعالميا^(١٥)

■ وتعرف المواطنة أيضا بأنها صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته عن طريق التربية الوطنية، ويتميز للمواطنة بوجه خاص بولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب، والتعاون مع الآخرين لتحقيق الأهداف القومية للدولة، وتتضمن المواطنة مستوى عال من الحرية مصحوبا بالعديد من المسئوليات، فالمواطنة هي علاقة بين الأفراد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة مع امتثال الأفراد للحقوق والواجبات^(١٦)

ويرى بعض المتخصصين أن الجانب المهم في المواطنة يتجلى فيما تحددته من مسئوليات، حيث تنقسم تلك المسئوليات إلى مجالين : (١٧)

- **المسئوليات الشخصية : Personal Responsibilities** وتشمل رعاية الشخص لنفسه، وقبول المسؤولية عن نتائج أعمال الآخرين واغتنام الفرص لكي يصبحوا متعلمين، والاضطلاع بمسئوليات أحد الأسر والأصدقاء والجيران.

- **المسئوليات المدنية : Civic Responsibilities** وتشتمل في طاعة للقوانين، واحترام حقوق وآراء الآخرين، ودفع الضرائب، وتأدية للخدمة العسكرية،

والتصويت، والاضطلاع الواعي باحتياجات الفرد والمجتمع والأمة. كما تشمل المسؤولية المدنية أيضا الالتزام بالنزاهة والرحمة والتسامح والانصاف والنقة والاحترام وتفتح الأفق، وفتح آفاق للتفاوض والتسوية والتفاهم.

■ والمواطنة الإيجابية (من وجهة نظر الحزب الوطني) لا تقتصر على مجرد دراية المواطن بحقوقه وواجباته فقط، ولكن حرصه على ممارستها من خلال شخصية مستقلة قادرة على حسم الأمور لصالح الوطن، كما يؤدي التطبيق المجتمعي لمفهوم المواطنة في كافة المؤسسات إلى تنمية مجموعة من القيم والمبادئ والممارسات التي تؤثر في تكوين شخصية الفرد، والتي تنعكس في سلوكه تجاه أقرانه وتجاه مؤسسات الدولة، وكذلك تجاه الوطن، فالانتماء للوطن لا يعتمد على مفاهيم مجردة، وإنما على خبرة معاشة بين المواطن والوطن. (١٨)

أما كارنس Carens فيرى أن مفهوم المواطنة يتألف من ثلاثة أبعاد رئيسية هي: (١٩)

- البعد الأول : المواطنة للقانونية المحددة بواسطة الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية، فالمواطن شخص قانوني يتمتع بحرية العمل وفقا للقانون، وله الحق في حماية القانون له، إلا أن هذا لا يعني بالضرورة أن يشارك المواطن في صياغة القانون، كما أنه لا يتطلب أن تتماثل وتتشابه الحقوق بين المواطنين.
- البعد الثاني : يعتبر المواطنين تحديدا وكلاء سياسيين مشاركين بفعالية في المنظمات السياسية في المجتمع.
- البعد الثالث : ويشير إلى المواطنة كعضوية في المجتمع السياسي الذي يمدّه بمصدر متميز للهوية.

في حين يرى رأي آخر أنه يمكن تحديد المواطنة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية تتمثل فيما يلي: (٢٠)

- البعد الفلسفي والقيمي: ما دامت المواطنة إنتاجا ثقافيا إنسانيا (أي ليست إنتاجا طبيعيا) فهي تنطلق من مرجعية وقيمية تستوحي دلالتها من مفاهيم الحرية، والعدل، والحق، والخير، والهوية، والمصير، والوجود المشترك.

- البعد السياسي والقانوني: حيث تحدد المواطنة كمجموعة من القواعد والمعايير التنظيمية والسلوكية والاجتماعية لدخل المجتمع، ولتمتع بحقوق المواطنة الكاملة كالحق في المشاركة واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤوليات، والحق في مؤسسات وقوانين ديمقراطية، والحق في المساواة وتكافؤ الفرص.

- البعد الاجتماعي والثقافي: وهو كون المواطنة تصبح كمحدد لمنظومة التمثلات والسلوكيات والعلاقات والقيم الاجتماعية، بحيث تصبح المواطنة كمرجعية معيارية وقيمية اجتماعية، وكثقافة ونظام مجتمعي..

وهكذا يمكن القول أن المواطنة هي انتماء الإنسان إلى الأرض التي يستقر عليها بشكل ثابت ويحمل جنسيتها، ويكون مشاركا في حكمها، خاضعا لقوانينها، متمتعاً مع غيره من المواطنين بحقوقه، وملتزماً بأداء واجباته تجاه الدولة التي ينتمي إليها، فهي تشكل علاقة الفرد بالوطن، وتفرض حقوقا وواجبات بهدف تحقيق مقاصد متبادلة ومشتركة.

٢- مكونات المواطنة ومسئولياتها:

إن المواطنة لم تعد مجرد شعارات يتم ترديدها في المناسبات كما كانت في الماضي، إنما أصبحت ممارسات وسلوكيات تعبر عن منظومة المعارف والقيم والاتجاهات التي تشكل القاعدة التي تبنى عليها ثقافة المواطنة، والتي تتجلى في الوعي بالحقوق والواجبات، والمسؤوليات الاجتماعية، والممارسات الديمقراطية، والمشاركة في الحياة العامة، والإيجابية والتعاون في التعامل مع الآخرين، ومن ثم فإن الحكم على سلوك الشخص بالمواطنة التي تتشبع بالانتماء والولاء لا بد أن يكون نابعاً من منظومة متكاملة تتضمن تلك المكونات: (٢١)

أ- معارف تجعل الطالب قادراً على تفهم علاقة الإنسان بمجتمعه ومتطلبات المجتمع المدني من حيث ممارسة الحقوق والواجبات، وتأمّل المعرفة وتناولها بشكل عقلاني من خلال التأمل والتفكير، لا بالحفظ والترديد، وتفهم للقضايا الحياتية التي تواجه المجتمع.

ب- أنشطة تؤدي إلى إكتساب الطالب مهارات حياتية كالتملم للذاتي والعمل الجماعي للتعاوني، وتمثل روح الفريق، ومهارات اتخاذ القرار، وجمع المعلومات حول المشكلات واقتراح وسائل وأساليب مواجهتها، وإدارة الوقت والجهد بفعالية ونشاط.

ج- منظومة القيم والاتجاهات التي تجعل الطالب يتحمل المسؤولية ويقدر قيمة العمل لخدمة المجتمع، وتمثل قيم الولاء والانتماء لبلاده والاعتزاز بها، وممارسة

السلوك الديمقراطي، وتقبل الذات والزملاء، وتمثل روح التطوع والمغامرة المحسوبة.

وتتمثل واجبات المواطنة المسنولة فيما يلي: (٢٢)

- ١) دفع الضرائب.
 - ٢) الخدمة في القوات المسلحة للبلاد عند الاستدعاء.
 - ٣) طاعة القوانين الإدارية المشرفة بواسطة الحكومة.
 - ٤) التظاهر بالالتزام والولاء إلى المجتمع والأوضاع السياسية الديمقراطية.
 - ٥) المواطنة البناءة لأوضاع الحياة السياسية والمدنية.
 - ٦) المشاركة لتحسين نوعية الحياة السياسية والمدنية.
 - ٧) احترام حقوق الآخرين.
 - ٨) الدفاع عن حقك وعن حقوق الآخرين ضد أولئك الذين ينتهكونها.
 - ٩) ممارسة الحقوق.
- وانطلاقاً من اعتبار المواطنة مجموعة من القيم والنظم المشتركة، يمكن تحديد عناصر المواطنة في:

- ١- الانتماء: أي الشعور بالانتماء إلى الجماعة وإلى الوطن، مما يجعل المواطن ينمى ويتقبل ويتبنى خصوصيات وقيم الوطن الذي ينتمي إليه.

ب- الحقوق : أي للتمتع بحقوق المواطنة الخاصة والعامة، كالحق في الصحة والتعليم والعمل والأمن والخدمات الأساسية، وحرية التعبير والانتماء والمشاركة السياسية، والحق في حياة كريمة.

ج- الواجبات : كاحترام النظام العام، وعدم خيانة الوطن، والحفاظ على الممتلكات العامة، والدفاع عن الوطن، والوحدة الوطنية، والمساهمة في بناء ورفعة الوطن.

د- المشاركة المجتمعية: وتتمثل في المشاركة في اتخاذ القرارات السياسية العامة كالترشيح والانتخاب، والمشاركة في الأعمال التطوعية، في كل ما يعلي من شأن الوطن وتقدمه.

٣- التربية من أجل المواطنة:

تعد تربية المواطنة Citizenship Education نمطا من أنماط التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية. فالتنشئة الاجتماعية من العمليات الأساسية في حياة الإنسان، ذلك أن مقومات شخصية الفرد إنما تتبلور وتتحدد من خلالها.

والتربية من أجل المواطنة يجب أن تقوم على : (٢٣)

- التبصر وتكوين الهوية.
- الوعي الذاتي والاستقلال.
- الأنوار الاجتماعية والسياسية.
- الكفاية والمهارات والميول.

وتتمثل غاية التربية من أجل المواطنة في تكوين المواطن الواعي الممارس لحقوقه وواجباته في إطار الجماعة التي ينتمي إليها، والعمل منذ مراحل العمر الأولى على تنمية

القدرات والطاقات التي تزوله في المستقبل لحماية خصوصياته، وممارسة حقوقه وأداء واجباته بكل وعي ومسئولية.

فالإحساس بالمواطنة ينمو عن طريق معنى المواطن إلى اكتشاف ذاته وبيئته، ثم عن طريق المعرفة والمعايشة والتفاعل، ومن خلال هذا الاكتشاف تتشكل لديه التصورات والاهتمامات المرتبطة بوجوده، والوعي بمختلف الأبعاد الثقافية والاجتماعية والمدنية، مما يساعده على بناء القدرات والمهارات التي تمكنه من الإبداع والابتكار والتميز من أجل تطوير مسيرة الوطن.

وتتمثل المواهب والسلوكيات الرئيسة التي تخطط للتربية للمواطنة من أجل تمتينها

فيما يلي: (٢٤)

• المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية: Social and Moral Responsibility

وتتمثل في تعليم الثقة بالنفس، والسلوك الاجتماعي والأخلاقي للمستول سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها، وتجاه من هم في السلطة أو الآخرين غيرهم.

• المشاركة المجتمعية : Community Involvement

تعلم عن المشاركة في المجتمع، وكن مشاركا بفاعلية في الحياة، واهتم بقضايا المجتمع بما في ذلك التعلم من خلال المشاركة المجتمعية.

• محو الأمية السياسية: Political Literacy

تعلم عن المؤسسات والمشكلات والممارسات الديمقراطية، وكيف تكون فاعلين ومتفاعلين في حياة الأمة محليا وإقليميا وقوميا من خلال المهارات والقيم والمعارف.

والتربية على المواطنة تخاطب عقل المواطن لتمده بالمعارف اللازمة عن تاريخ بلاده وحضارته، والمعلومات الضرورية عن حقوقه وواجباته، كمتخاطب أيضا وجدان المواطن لتشكل لديه منظومة أخلاق وقيم تنمي لديه الإحساس بالفخر والاعتزاز، وتحفزه على الإخلاص والتضحية والعطاء، كما تنجبه إلى حواسه لتتقن المهارات الكافية في المجالات العلمية والتقنية التي تجعله قادرا على التميز والإبداع من ناحية، وقادرا على معرفة حضارته والدفاع عنها من ناحية أخرى .

والتربية من أجل المواطنة يجب أن تكون عملية مستمرة، بحيث يوجه الاهتمام الدائم بتكوين المواطن، وتنمية وعيه بحقوقه وواجباته، وتطوير مستويات مشاركته الدينامية في مجتمعه. وهكذا يتضح أن أهداف التربية من أجل المواطنة ليست مجرد سطور في وثائق رسمية، إنما هي مرامي وغايات تسعى إلى تحقيقها من خلال الممارسات والتطبيقات والتضمينات حيث يتضح ذلك من خلال أهداف وأهمية التربية من أجل المواطنة.

أ) أهداف التربية من أجل المواطنة:

تسعى تربية المواطنة إلى تحقيق العديد من الأهداف على مختلف المستويات، وفي مختلف مراحل التعليم، بحيث يتم تضمين قيم وثقافة المواطنة في المنظومة التعليمية .

إن أهداف تربية المواطنة يجب أن تمثل أحد التوجهات الرئيسة في السياسة التعليمية التي تستمد أهدافها ومضامينها من الفلسفة الاجتماعية السائدة بحيث يتضح ذلك على مستوى الأهداف العامة والأهداف الإجرائية.

وتؤكد تربية المواطنة على نوعين من القيم في تحقيقها لأهدافها : قيم فردية، وأخرى لاجتماعية.

فعلى المستوى الفردي، فإن أهداف التربية من أجل للمواطنة تسعى إلى تدعيم عدة مبادئ منها : (٢٥)

- التعامل مع قضايا الوطن بإيجابية ومسئولية.
- احترام مقدرات الوطن مع الثقة الكاملة بالنفس.
- ممارسة السلوك الديمقراطي وقبول التعدد.
- حب العمل والإخلاص فيه للنهوض بالمجتمع ثقافيا واقتصاديا .
- أما للقيم الاجتماعية، فتتمثل في مجموعة من المبادئ منها:
- الشعور بالهوية الوطنية والاعتزاز بها والتضحية من أجلها.
- التفاعل مع الثقافات والحضارات الأخرى في جو من الحوار والموضوعية.
- تعزيز ثقافة أداء الواجبات قبل أخذ الحقوق.
- ترسيخ قيم وعادات احترام القوانين والأعراف المحلية والدولية.

أما على المستوى الوجداني فالهدف هو التثبيع بقيم المواطنة بوجهيها الحقوق والواجبات، وكذلك تكوين مواقف إيجابية تخدم المواطنة الفعالة التي من شأنها تجاوز المفاصل الأخلاقية التي يشهدها المجتمع بتعدد مظاهرها وأشكالها من اللامبالاة والاستهتار، وتضخيم مطلب الحق على حساب أداء الواجب، مما يتطلب معه تفعيل الممارسات والتطبيقات والأعمال الملموسة التي تترجم قيم المواطنة الفاعلة، فالمواطن الصالح هو الذي يتمسك بالقانون، ويتمتع بروح وطنية، ويمارس المشاركة السياسية عن طريق

التصويت لصالح مطلبه، فالمواطنة لا تكتسب إلا عندما يكون هناك ضمان للوضع المدني والقانوني" (٢٦).

(ب) أهمية التربية من أجل المواطنة:

لا شك أن المواطن نواة الوطن، والوطن حصاد المواطن، ومن هنا تأتي أهمية تربية المواطنة التي هي عملية تواصل لتمسيق الشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن، والاعتزاز به، والتمسك بقيمه وهويته.

وتتضح أهمية تربية المواطنة في أنها تعيد التوازن فيما يتسم به عالمنا اليوم من ' شيوع التوترات بين المحلي والعالمي، بين الاقتصادي والاجتماعي، بين العرض والطلب، بين الفقراء والأغنياء، بين التراثية والحداثية، بين الوحدة الوطنية والنزعات الطائفية، بين الولاءات الضيقة والانتماء الوطني، بين نمط الحياة العالمية ونمط الحياة القومية، بين حرمان البطالة وحقوق العمل، بين الرؤية على المدى القصير والمدى الطويل، بين القيم المادية الربحية والقيم الإيمانية الدينية، بين زيادة معدلات العنف والسلام الاجتماعي' (٢٧).

وتتضح أهمية تربية المواطنة أيضاً في قدرتها على التخفيف من حدة طغيان العولمة، وما صاحب ذلك من آثار سلبية مما يستدعي معه ضرورة حماية القيم، وصيانة الأخلاق 'حيث ظهر عدد من الحركات الاجتماعية دفعت الدولة لمناقشة التعديلات الدولية التي تكيفها لإدعاءات العولمة وشعاراتها المزيفة أحياناً، وهذا يستدعي بالضرورة الالتفات إلى حماية الخصوصية والهوية والتراث الحضاري' (٢٨).

كما تتجلى أهمية تربية المواطنة في غرس روح التعاون والتكافل الاجتماعي، والإيجابية، واحترام النظم، وتقدير الجهود، والمشاركة الفاعلة في الحياة، وتحمل المسؤولية، وللمتمكين من المعارف والمهارات الرئيسة التي تكفل المواطنة الصالحة والحياة الكريمة.

ويشير هومانا Homana إلى أن هناك سبعة ملامح رئيسة لتربية المواطنة تتمثل فيما يلي: (٢٩)

- ١- الاعتراف الرسمي والقبول المجتمعي للتربية التي يجب أن يتفاعل معها جميع أعضاء المجتمع.
- ٢- التعلم ذو المعنى للمعارف المتعلقة بالأبعاد المدنية التي تبنى على أساس التعزيز الأكاديمي والمهارات المشتركة .
- ٣- التعاون في الأبعاد المدنية المتعلقة بالتعلم وحل المشكلات.
- ٤- الثقة المتبادلة والتفاعلات الإيجابية بين الطلاب المتطوعين والكلية والإداريين.
- ٥- القيمة البالغة لمساهمة الطلاب في رسم الخطط ولمهاراتهم في الحل الجماعي للتشاركي للمشكلات.
- ٦- التشاور والحوار حول القضايا، دليل الاحترام ومراعاة حقوق الآخرين ومشاعرهم.
- ٧- التعهد والالتزام من قبل مؤسسات التعليم بضرورة توفير فرص للتعلم من خلال التفاعل النشط مع المجتمع.

ثانياً: المنظور الفلسفي للمواطنة

المواطنة شأنها شأن أي مبحث أو مفهوم فلسفي أو اجتماعي، يمكن تحليله وفحصه من مختلف الرؤى والأبعاد.

ومن ثم اختلفت الرؤى وتعددت وجهات النظر حول مفهوم المواطنة، فالمواطنة وإن كانت مشتقة من الوطنية، إلا أنها تختلف عنها، فالمواطنة صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته، أما الوطنية Patriotism فهي حب الوطن والولاء له، فالوطنية هي الإطار الفكري للمواطنة، أي أن الوطنية هي عملية فكرية والمواطنة ممارسة عملية، وبذلك يكتمل معنى التجريد بالتجسيد.

والمواطنة ليست اصطلاحاً حديثاً، إنما يقال إن جذوره تمتد إلى الماضي البعيد حيث أسهمت الحضارات القديمة كالصينية والهندية والفارسية، وما انبثق عنها من أفكار ونظريات في وضع أسس للحرية والمساواة، الأمر الذي فتح المجال للفكر السياسي الإغريقي ومن بعده الروماني ليضع كل منهما أسساً لمفهوم المواطنة والحكم الجمهوري (الذي كان يعني حتى قيام الثورة الأمريكية في أواخر القرن الثامن عشر الحكم المقيد في مقابلة للحكم المطلق، وليس الحكم الجمهوري كما نفهمه اليوم)، وقد أكد الفكر السياسي الإغريقي والروماني في بعض مراحلهما على ضرورة المناقشة من أجل نقل المناصب العليا وأهمية إرساء أسس مناقشة السياسة العامة باعتبار ذلك مطلوباً في حد ذاته (٣٠).

تطور مفهوم المواطنة واختلفت معانيه فكراً وممارسة، وذلك لتأثره بحدثين مهمين هما: استقلال الولايات المتحدة عام ١٧٨٦، والمبادئ التي جاءت بها الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩، فكانتا نقطتا تحول تاريخية في مفهوم المواطنة.

في حين يرى آخرون أن " المواطنة مفهوم حديث، وأن الأفكار المعاصرة حول المواطنة والديمقراطية هي نتاج الثورة الفرنسية وتبعاتها، ويؤسس هؤلاء رؤيتهم على أن تطور المواطنة قام على عدد من الشروط البنوية والثقافية المسبقة: كالثقافة المدنية، والعلمانية، وتراجع القيم الفرعية، وظهور فكرة الميدان العام، والإطار العام للدولة الوطنية، ومن ثم يخلص أنصار هذا الإدعاء إلى أن المواطنة ليست حديثة فقط، بل أيضا غربية" (٣١).

وإذا كانت المواطنة تفاعل بين المواطن والوطن الذي ينتمي إليه ويعيش فيه، فهي أيضا علاقة بين طرفين يترتب عليها العديد من الحقوق والواجبات لكل منهما على الآخر، تمثل في النهاية كلا متكاملًا مترابطًا إذا اشتكى منه عضو نداعى له سائر الأعضاء.

١. المواطنة في الإسلام:

وإذا كان الغرب لم يعرف المواطنة بشكلها الواضح إلا بعد الثورة الفرنسية أواخر القرن الثامن عشر الميلادي، فقد " وضعت الدولة الإسلامية فلسفة المواطنة في الممارسة والتطبيق، وفندتها في الموثيق والمعهود الدستورية منذ اللحظة الأولى لقيام هذه الدولة في السنة الأولى للهجرة، فكان أول دستور أسس على التعددية الدينية، وعلى المساواة في الحقوق والواجبات بين المواطنين المتعدين في الدين والمتحدين في الأمة والمواطنة" (٣٢).

فقد كانت "صحيفة المدينة" التي وضعها رسول الله صلى الله عليه وسلم بما تتضمنه من مبادئ وبفود تحدد الحقوق والواجبات لكل من سكن المدينة المنورة مسلماً وغير مسلم تعبيراً حقيقياً للمواطنة في أبلغ معانيها.

هكذا أرسى الإسلام مبدأ المواطنة، فالكل شركاء للوطن لا فضل لأحد على غيره مهما اختلف معه في الجنس أو النوع أو اللون أو الدين، فقد أتى الإسلام بالمواطنة لتحقيق الحرية والمساواة والعدالة بين مختلف الأديان والمذاهب، ليعيش الناس في سلام يتبادلون المصالح والمنافع قال تعالى: **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْتَكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا** إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَنُّكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ .

سورة الحجرات: الآية ١٣.

فالإسلام أتاح حرية الرأي والاعتقاد والعبادة، فقد ساءى بين أهل الأديان الأخرى والمسلمين في الحقوق والواجبات، ولم يجبر من تحت ولايته على الدخول فيه، بل ترك للناس حرية العقيدة، قال تعالى: **لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ** سورة الكافرون: الآية ٦ .

فعندما بدلت العلاقات بين سلطة الدولة الإسلامية الأولى بالمدينة المنورة على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم وبين نصارى نجران سنة ١٠ هجرية، "قررت لهم الدولة الإسلامية بالعهود الدستورية الموثقة-كامل المساواة مع المواطنين المسلمين في حقوق المواطنة وواجباتها..وكان الشعار- الذي وضع في الممارسة والتطبيق هو: لهم ما للمسلمين وعليهم ما على المسلمين، وعلى المسلمين ما عليهم، حتى يكونوا للمسلمين شركاء فيما لهم وفيما عليهم، فتأسست المواطنة وحقوقها على الشريعة الإسلامية،

وبضمانة هذه الشريعة.. أي أنها غدت فرائض وواجبات وضرورات إسلامية، وليست مجرد حق من حقوق الإنسان يمنحها حاكم ويمنعها آخرون ! * (٣٣).

ولم يكن هذا المبدأ قاصرا على عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، بل سار على النهج الخلفاء الراشدون ومن تبعهم، وأيضا بعد أن توالى الفتوحات واتسعت مرامي الدولة الإسلامية. وبذلك تأسست المواطنة منذ اللحظة الأولى لتقيام الدولة الإسلامية.

٢. المواطنة في فلسفة الغرب:

تعددت فلسفات الغرب ورواها فيما يتعلق بالمواطنة، وذلك انطلاقا من أيديولوجيات تتباين توجهاتها وأفكارها، فقد ذهب الباحثون مذاهب مختلفة في تحديد مفهوم المواطنة، فمنهم من مائل بين المواطنة وبين الوضع القانوني، بينما يرى البعض أن المواطنة هي النشاط السياسي ذاته، وهذا التباين والتتوعق إن دل على شيء فإما يدل على خطورة الظاهرة وتعدد أبعادها وتطور مفاهيمها. إن المناقشة حول المواطنة عادة ما تعود إلى نقطة مرجعية تاريخية تتمثل في نموذجين هما: (٣٤)

١. النموذج الجمهوري : Republic Model

الذي نعثر على مصادره في كتابات أرسطو، وشيشرون، وروسو، وأيضا في الخبرات التاريخية المتميزة في أثينا للديمقراطية، وجمهورية روما وغيرها.

ويتمثل المبدأ الأساس في نموذج الحكم المدني، الذي يتجسد في مؤسسات وممارسات تقليدية تدعم وصف أرسطو للمواطن بأنه قادر على الحكم وتداول حول (المواطنون أولا وقبل كل شيء) كما تتمثل أيضا في "العقد الاجتماعي" لروسو الذي يمنح المواطنين حق

المشاركة في وضع القوانين واتخاذ القرارات، ومن هنا يؤكد النموذج الجمهوري على المواطنة في بعدها السياسي.

٢. النموذج الليبرالي Liberal Model:

والذي ترجع أصوله إلى الامبراطورية الرومانية، ولواتل العصر الحديث، فقد أدى اتساع الامبراطورية إلى التوسع في حقوق المواطنة، وتحول مفهوم المواطنة وأصبح يعني الحماية بواسطة القانون أكثر من المشاركة في وضع أو صياغة القانون، وبذلك تظهر تجربة روما أن البعد القانوني للمواطنة شمل ومحدد ويمكن توسيع نطاقه.

وفي ظل الجدل القائم بين مختلف التوجهات المعاصرة يستلزم إلقاء الضوء على أبرز تلك الفاسفات في علاقاتها بالمواطنة.

(أ) المواطنة الليبرالية:

تعد المواطنة أحد المفاهيم الرئيسة في الفكر الليبرالي منذ تبلوره في القرن السابع عشر الميلادي كنسق للأفكار والقيم، فقد أسس فلاسفة المذهب الفردي أمثال جون لوك، وجان جاك روسو مذهبهم على أسس الاعتراف بحقوق الإنسان وحرياته العامة باعتبارهما حقوقاً طبيعية لكل فرد وليست مكتسبة، وأن مهمة الدولة ضمان واحترام تلك الحقوق.

تم تطبيق الفكر الليبرالي في الغرب في المجالين الاقتصادي والسياسي، وترتب على هذا التطبيق العديد من النتائج والآثار على العلاقات الإنسانية والترتيبات الاجتماعية خلال القرن الماضي ومطلع القرن الحالي.

إلا أنه في الآونة الأخيرة تبدو حالة من الانكماش حتى في نظرية المواطنة، فنجد مفهوم المواطنة عند أحد واضعي النظريات الليبرالية المعاصرة "بيرس أكرمان" Bruce Ackerman الذي يتناوله في كتابه الشهير "العدالة الاجتماعية في الدولة الليبرالية" Social Justice In The Liberal State حيث يعرض لمنهجية التحليل المنظومي للمواطنة الليبرالية" (٣٥)

"والمواطنة كما يصوغها أكرمان" تتعلق بالمشاركة الكفؤة في المحادثة في الادعاءات الأخلاقية للتصديق على المنافع المادية التي إما أن تؤيد أو تنقض، فقد أسس أكرمان" تصوره لمفهوم المواطنة على المشاركة في الحوار السياسي، ولكنه حوار حيث موضوع المحادثة دائماً هو نفسه، وأطراف المناقشة دائماً ينطقون الصيغة بنفس ترتيبها" (٣٦). وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على حالة من الركود.

وقد شهد مفهوم المواطنة تغيرات عديدة في المضمون والدلالة، فلم يعد يصف فقط العلاقة بين الفرد والدولة في شقها السياسي للقانوني كما كان في الماضي، بل اتجه إلى الاهتمام مرة أخرى بمفهوم المواطنة في ميدان النظرية السياسية، بعد أن طغى الاهتمام بمفهوم الدولة مع نهاية الثمانينيات من القرن الماضي، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها الأزمة التي تتعرض لها فكرة الدولة القومية التي مثلت ركيزة الفكر الليبرالي لفترة طويلة، وذلك نتيجة للعديد من التحولات التي شهدتها السنوات الأخيرة من القرن العشرين، والتي تتمثل فيما يلي : (٣٧)

أولها : تزايد المشكلات العرقية والدينية في أقطار كثيرة من العالم، وتفجر العنف بل الإبادة العرقية، ليس فقط في بلدان لم تنتشر فيها الحداثة من بلدان العالم الثالث، بل أيضاً

في قلب العالم الغربي، أو على يد قواه الكبرى بدءاً من الإبادة النازية لجماعات من اليهود، ومروراً بالإبادة النووية في هيروشيما، ومؤخراً الإبادة الصربية للمسلمين، والإبادة الأمريكية للعراقيين وللافغان، والإبادة الجارية للفلسطينيين.

وثانيها : بروز العولمة التي تأسست على التوسع الرأسمالي العابر للحدود من ناحية، وثورة الاتصالات والتكنولوجيا من ناحية أخرى، والحاجة إلى مراجعة المفهوم الذي قلم على تصور الحدود الإقليمية للوطن والجماعة السياسية وسيادة الدولة القومية، وكلها مستويات شهدت تحولاً نوعياً.

ولقد تركت تلك التحولات بصماتها على الفكر الليبرالي فأدت إلى ما أسماه البعض بالتحول من الديمقراطية الليبرالية إلى الليبرالية الديمقراطية، وتقدم الاقتصادي على السياسي، وغلبة المادية على الفكر الليبرالي، وصارت رابطة المواطنة منافع وحقوقاً مادية محددة يطالب بها المواطن في مجالات الصحة والتعليم تهبط بالحقوق العامة لسياسية لتفاصيل منافع مادية مباشرة، أي التركيز على الحقوق وليس للواجبات" (٣٨).

ويبرر "ويل كيمليكا" Kymlicka للتخيير الذي أصاب وجه الليبرالية "بأن الدول الغربية كانت في حالة صراع مع الدول الاشتراكية السابقة، وهذا ما أدى إلى قمع بعض الوجوه الليبرالية القديمة مثل الوجه الاجتماعي والوجه الجماعي لأن هذه الأفكار بشكل أو بآخر مرتبطة بالشيوعية، فلكي تظهر الليبرالية مختلفة عن الشيوعية خففت إلى حد كبير من المظاهر الليبرالية الأصلية التي قد تتماثل أو تتشابه أو يساء فهمها باعتبار أن لها صلة بالشيوعية" (٣٩).

وقد ترعمت الليبرالية الجديدة ريادة نشر الديمقراطية وتفكيك المراكز القمعية للدول التسلطية، إلا أن شعاراتها الديمقراطية لا تنسجم أو ترتبط والدعوة إلى حقوق المواطنة وذلك لاعتبارات منها:

- تسعى الليبرالية الجديدة إلى تقليص دور الدولة في رعاية الضمانات الاجتماعية.
- تهدف العولمة الرأسمالية إلى إفقار مفهوم المواطنة بعد تمبيع دور الدولة، وذلك من خلال تشييت دائرة انتماء الإنسان إلى قوى وتجمعات احتكارية كبرى في المراكز الرأسمالية.
- الليبرالية الجديدة تدعو إلى التركيز على الحقوق السياسية للإنسان دون الاجتماعية، وبهذا المعنى فإنها تطلق العنان لحرية القوضى والتفكك والتناظر الاجتماعي.

هذا فضلا عن وصول الفردية كفكرة مثالية لتحقيق حرية الفرد إلى منعطف خطير في الواقع الليبرالي، بعد أن أدى التطرف في ممارستها وعكوف الأفراد على ذواتهم ومصالحهم الضيقة إلى تهديد التضامن الاجتماعي الذي يمثل أساس وقاعدة أي مجتمع سياسي، وتراجع الاهتمام بالشأن العام لصالح الشأن الخاص، و تنامي ما يسميه البعض "موت السياسة" وبروز سياسات الحياة اليومية" (٤٠)

ب) المواطنة الاشتراكية:

تذهب الاشتراكية Socialism أنه لا معنى للحرية الفردية في ظل صراع المصالح الخاصة للطبقة للرأسمالية، حيث لا يجد المواطن الحماية من الابتزاز و المخاطر، كما أنه يترك فريسة للبطالة مما يضطره إلى التنازل عن حريته وكرامته ليواجه ظروفًا حياتية صعبة.

فالدولة الاشتراكية هي المسئولة عن الوطن والمواطن أولاً وأخيراً، فالفرد يذوب في المجتمع، وهو في خدمته من أجل تحقيق المساواة والقضاء على الطبقة، "الدولة الاشتراكية هي دولة لكل الشعب، وهي مرحلة أكد الاتحاد السوفيتي السابق أنه قد وصل إليها، وأن الدولة كمؤسسة لكل الشعب سوف تبقى لحين الانتصار الكامل للشيوعية، ويعرف أحد المعلقين ذلك قائلًا: أن دولة الشعب بالكامل هي الدولة الأولى في العالم من دون صراع طبقي تجري المجادلة فيه، أي من دون سيطرة طبقة ومن دون كبت" (٤١)

وقد ارتبط هذا الفكر باسم كارل ماركس مؤسس الاشتراكية، ولينين منفذها، وستالين الذي أعلن تأسيس ثلاث مراحل بعد الحكم البرجوازي: حكومة بعد ثورية، ودولة اشتراكية، وأخيراً للشيوعية، كما أطلقت بعض الأنظمة في الدول الأوروبية الشرقية على أنها ديمقراطيات شعبية" (٤٢).

وقد انطلق فكر ماركس من "أن الإنسان كائن اجتماعي لا يوجد إلا في مجتمع يؤكد الاجتماعية، ولا تتحقق ماهية الإنسان إلا بالعمل الذي يكسبه حقيقة الواقعية، ولذلك كانت مطالب الإنسان وحاجاته أمراً أساسياً في فكر ماركس جعلته ينتقد المجتمع الطبقي الذي لا يضع حاجات الإنسان في اعتباره" (٤٣).

إلا أن فلسفة هذا الفكر ارتكزت على إلغاء الملكية الفردية، واعتمدت على مبدأ العمل للدولة فقط، ويعتقد أن تلك من البواعث الحقيقية لعملية الصراع الاجتماعي.

فالمعيار في الاشتراكية يثير خلافا حول عدالة للتوزيع Distributive Justice، هذا الجدل متعلق بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية، ومفهوم المساواة كتعريف محدد. فمن الأهمية الممنوحة لنظريات العدالة للتوزيعية من خلال الفلسفة السياسية المعاصرة اهتماما خاصا موجهها لمسائل التوزيع العادل والعدالة الاجتماعية، وهذا يجعل من الضروري النظر إلى الخلاف بعين الاعتبار (٤٤).

وبالطبع إذا كانت هناك تفاوتات كبيرة في الفرص وفي الثروة، فإن ممارسة المواطنة العامة سوف تتعثر بسبب الانقسامات الاجتماعية، ومشاعر الحرمان النسبي، وفي هذا الصدد ينبغي ألا يكون من الصعب لتكهن بالسياسة المحتملة المترتبة على تحسار الطبقة الوسطى كنتيجة منطقية للتناقض بين الأغنياء والفقراء.

والواقع أن المتأمل لهذا التوجه الفلسفي يلمح تسلط الدولة وتشددها مما يلغي معنى الشخصية، ويكبت المبادرات الفردية، ويميت القدرات، ويدعم السلبية تجاه الوطن.

وإذا كان الفكر الاشتراكي قد لفظ أنفاسه الأخيرة وتساقط بتفكك الاتحاد السوفيتي، وتجربة الصين الإصلاحية نظام السوق الاشتراكي، فهناك تبدو من قبل كثير من المفكرين الاجتماعيين على أن الغرب الليبرالي في الطريق إلى تلك النهاية، وفي هذا الصدد يحل "إينشارد إيكيرسلي" المفكر المستقبلي موقف الغرب بقوله: "بأن لتفكك الاجتماعي يرجع إلى الفشل في إعطاء معنى وانتماء وهدف لحياتنا، وعدم وجود إطار

عمل لقيمتنا، وبتجريدنا من معنى أوسع لحياتنا، فقد دخلنا في حقبة يتزايد فيها انشغالنا بذاتنا بشكل مرضي" (٤٥).

ومن هنا يؤكد إيبيرلي على أهمية البعد الاجتماعي للمواطنة وأن تجديد المواطنة يعني إعمال الفرد في المشاركة الاجتماعية، وأن تسعى البرامج إلى تعزيز البنى الوسيطة، وجمع الفقراء وغير الفقراء كجيران ومنطوعين وشركاء في المسؤولية الاجتماعية.

ولقد هيمن تصور المواطنة على النظرية السياسية خلال فترات طويلة خاصة فترات ما بعد الحربين العالميتين الأولى والثانية، ولعل رؤية توماس مارشال T.Marshall عالم الاجتماع الإنجليزي تكون أكثر تعبيراً عن ذلك، فقد طابق "مارشال" بين الحقوق والمواطنة، وقام بتقسيم حقوق المواطنة إلى ثلاث مجموعات: مدنية وسياسية واجتماعية، وقد ظهرت كل مجموعة من هذه الحقوق بالتتابع في العصر الحديث فيما يلي:

- المواطنة المدنية : حيث توجد جنورها في الليبرالية، وتمثل في الحقوق التي تضمن حرية الفرد في التعبير، والتفكير، وحرية الاعتقاد، وحرية الملكية الخاصة، وإبرام العقود، والحق في العدالة، وتمثل المحاكم بالنسبة لمارشال المؤسسات الأكثر ارتباطاً بالحقوق المدنية.
- المواطنة السياسية : وتتكون من الحقوق الديمقراطية في المشاركة السياسية مثل: حق المشاركة في ممارسة السلطة السياسية باعتبار الشخص عضواً في هيئة، أو باعباره منتخبا لأعضاء الهيئة، وتمثل المجالس المتعلقة بالحياة السياسية في: البرلمان والمجالس المحلية.

- المواطنة الاجتماعية : وترتبط بالحقوق في الحد الأدنى من الرفاهية والدخل وهي الحق في التقليل من الرفاهية الاقتصادية والأمن إلى الحق في الإرث الاجتماعي، والحياة المتحضرة وفقا للمعايير السائدة في المجتمع، ومن المؤسسات المرتبطة بهذه الحقوق المؤسسات التعليمية ومؤسسات الخدمات الاجتماعية.

ويشير مارشال أيضا إلى قضية الفقر التي يعتبرها من أهم المشكلات التي تعاني منها معظم الدول، "واعتبر الفقراء هم المحرومون من المشاركة ومن الاستمتاع بمظاهر الحضارة والمدنية، ولابد من اتساع حقوق المواطنة الاجتماعية لهؤلاء الفقراء من أجل تحقيق الاستقرار والتماسك الاجتماعي" (٤٦).

وهكذا يمكن القول أن مفهوم المواطنة يشكل في سياق حركة المجتمع وتاريخه وتحولاته، وفي تكوين هذه الحركة تتسج العلاقات، وتتبادل المنافع، وتبرز الحقوق، وتتجلى المسؤوليات والواجبات، ومن مجموع تفاعل هذه العناصر يتولد موروث مشترك من القيم والمبادئ والعادات والسلوك يسهم في تشكيل شخصية المواطن ويمنحها خصائص تميزها عن غيرها، وبهذا يصبح الموروث المشترك صمام أمان وحماية للوطن والمواطن .

ثالثا: العوامل الحاكمة لقضية المواطنة

مما لا شك فيه أن التغيرات الكبرى التي حدثت في العالم في السنوات الأخيرة بعد تفكك الاتحاد السوفيتي والكتلة الشرقية وانهيار النظام الثنائي القطبية، وهيمنة القطب

الأحادي، وحيث أصبحت العولمة بكل آثارها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية و الخلقية و الثقافية والإعلامية هي العملية التاريخية التي تشغل الناس، وراء المحاولات النظرية والعملية لإعادة النظر في مفهوم المواطنة.

وتعني "الأزمة" : الحالة التي يتعرض لها المجتمع الحديث حيث تتراكم المشكلات بأنواعها المختلفة، وتقل فرص حلها مما يؤدي إلى تعقدها فتتحول إلى أزمة يصبح من الصعب حلها.

وتعد أزمة المواطنة أحد صور ونتائج وآثار العولمة التي طغت على دول العالم المتقدم منها والمتخلف، لذا عقدت الأمم المتحدة المؤتمر العالمي عن "العولمة والمواطنة" في جنيف في الفترة من ٩ - ١١ ديسمبر ١٩٩٦.

وقد تعددت تعريفات العولمة بأبعادها وصورها المختلفة، ولعل أبغ تعريف لها هو وصف واقع الحياة التي نعيشها اليوم بكل ما تتصل به اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وخلقيا و تكنولوجيا وإعلاميا .

والمأمل للمشهد العالمي الراهن يرصد ملامح رئيسة منها:

- زيادة القوة الفاعلة للقطب الأوحده، مما يوجد ضربا من ضروب الخلل وعدم التوازن.
- تباين القدرة الإنتاجية والتنافسية بين الشمال والجنوب.

- التباين الهيكلي بمعنى أن نجد في الدول المتقدمة صور التكتل والتجمع لمصلحة شعوبها بينما نجد التفكك والتفتت لأسباب عرقية ووطنية ودينية في الدول الأكثر تخلفا.
- الثورة التي لا رجعة فيها في استخدام الكمبيوتر وغير ذلك من جوانب تكنولوجيا المعلومات .
- الاندفاع الحتمي نحو التخصص لكل من المجالات الإنتاجية والاجتماعية والسياسية عبر العالم.
- التدفقات الأكل حتمية لرعوس أموال الشركات متعددة الجنسيات وغيرها من أشكال رعوس الأموال.

هذه بعض ملامح تلك لفترة الجديدة التي أسماها البعض "النظام العالمي الجديد"، وأسماها آخرون "الفوضى العالمية الجديدة"، وقد كان لهذه الأحداث وما زال لها آثار بعيدة المدى على تصميم السياسات وتنفيذها، وينبغي أن يكون من الواضح أن التحديات التي تواجهنا في المستقبل بشأن سياسات التعليم في عصر العولمة هي تحديات جسيمة حقا" (٤٧).

وعلى الرغم من الجدل المثار حول العولمة، إلا أنه مما لا شك فيه أنها تعد المحرك الرئيس والعامل للطاغي والمؤثر على جميع نواحي حياتنا، فهي ظاهرة مركبة معقدة لها أبعادها ومظاهرها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والخلقية والتكنولوجية التي يصعب فصلها أو عزلها حيث ترتبط وتتدخل تلك الأبعاد والمتغيرات.

المواطنة والعولمة :

لاشك أن هذين المفهومين يكرنان ثقافيا متربطين في مجال الجدل العالمي المثار، فقد تبنت الأمم المتحدة مشروعا نفثته مع جامعة سوينبرن Swinburne واتحاد الجامعات الأسترالية في الفترة من ١٩٩٦ إلى ١٩٩٨، لكنت فيه أن "العولمة تخلق فرصا جديدة للتعاون في نطاق دولي، في نفس الوقت الذي تطرح تحديات استثنائية لبناء صور التضامن والحماية الاجتماعية، وأن الاستقطاب والتفكك Polarizing and Disintegrating يمكن مواجهتهما من خلال نهج جديد. وتأكيد الحقوق الأساسية السياسية والاجتماعية والاقتصادية لجميع الناس، وتوفير المتطلبات المؤسسية والسياسية لتعزيز آليات التضامن الاجتماعي على الصعيد الدولي" (٤٨)

يرى "أنثوني جينجز" عالم الاجتماع الإنجليزي الشهير، أنه يمكن تصنيف المفكرين في مجال العولمة إلى تيارين : (٤٩)

الأول: يقوده من يسميهم دعاة العولمة المبالغة Hyper-Globalizers، وأصحاب هذا التيار مرتبطون بعالم الأعمال، والنموذج الأمثل لتفكيرهم نجده في كتاب "كنيشي أوهامي" بعنوان "نهاية الدولة القومية" وتعني العولمة وفقا لهذا التصاع وتمدد السوق، لدرجة أن الدولة القومية فقدت كثيرا من عناصر القوة التي كانت تمتلكها، والعولمة كما تستخدمها هذه المدرسة من مدارس التفكير ليست مجرد أداة تحليلية، بل إنها أيولوجية متكاملة تحاول أن تفرض نفسها على اتجاهات المستقبل العالمي.

الثاني : وعلى نقيض التيار السابق يأتي تيار المتشككين في العولمة، وأهم كتاب يعبر عنه "مساءلة العولمة" لبول هيرست وجراهام تومس، وهما يقرران أن مراجعة سجلات

التجارة الكونية تثبت أنها كانت أكثر ارتفاعاً في معدلاتها في بداية القرن العشرين عنها في الوقت الراهن، وهما يسوقان للتأليل على نظريتهما بطارية متكاملة من الإحصائيات لكي يثبتوا أن أطروحة العولمة المتداولة ليست سوى أسطورة .

ومن الجوانب السلبية للعولمة ذات الصلة بالمواطنة ما يلي : (٥٠)

أ) سحق الهوية والشخصية الوطنية المحلية، وإعادة صهرها وتشكيلها في إطار هوية وشخصية عالمية، أي الانتقال بها من الخصوصية الخاصة إلى العمومية العامة، بحيث يفقد الفرد مرجعيته ويتخلى عن انتمائه وولائه، ويتصل من جنوره .

ب) سحق الثقافة والحضارة المحلية الوطنية، وإيجاد حالة اغتراب بين الإنسان الفرد وتاريخه الوطني، والموروثات الثقافية والحضارية التي أنتجتها حضارة الآباء والأجداد، وإيجاد شكل جديد من أشكال الثقافة العالمية، وهو ما تصنعه وسائل الإعلام بحيث تعيد تشكيل الذاكرة والوعي الخاص بكل البشرية فتتوب الخصوصية الوطنية مع تعظم الاتجاه نحو العولمة، وهو ما يمكن لمسه من أنشطة الشركات متعددة الجنسيات، وشركات التواصل الفضائي التي تبث إرسالها إلى كافة دول العالم.

ج) سحق المصالح والمنافع الوطنية، خاصة عندما تتعارض مع مصالح العولمة أو مع تياراتها المنفقة في كافة المجالات فلا تستطيع النظم الإنتاجية الضعيفة امتلاك المزايا التنافسية، ومن ثم تعمل العولمة على القضاء على

هذه المشروعات، وبذلك تنفذ الدولة وظائف لأبنائها، وتنفذ الحكومات موارد مالية وتمويلية .

د) استباحة الخالص الوطني، وتحويله إلى كيان رخو ضعيف غير متماسك، وبصفة خاصة عندما لا يملك الخالص القدرة على التحصن أو التطور، أو إعادة تشكيل ذاته بشكل جديد قابل للتكيف مع تيار العولمة.

هـ) السيطرة على الأسواق المحلية من خلال قوى فوقية تمارس سطوتها وتأثيرها ذا النفوذ القوي على الكيانات المحلية للضعفة وتحويلها إلى مؤسسات تابعة لها، وبمعنى آخر فتحها تعمل على إدخال وتوظيف كل ما هو محلي وطني صرف وتحويله إلى جزء من كيان عالمي محض، وبصفة خاصة إذا ما كان قابلاً للتعمول، أما إذا لم يكن فيستمر تهيمشه وعزله تمهيداً للقضاء عليه.

و) فرض الوصاية الأجنبية، باعتبار أن العولمة مصدرها أجنبي، وأن هذا الأجنبي أكثر تقدماً وقوة ونفوذاً من ثم إذلال كل ما هو محلي والتوصل من إفرازاته وثماره، بل ممارسة القهر عليه في شكل موجات متتالية ومتصاعدة ومتلاحقة، حتى يتوقف عن ممارسة أي مقاومة والاستسلام لتيار العولمة والرضوخ لمطالبه والاستجابة للمتطلبات التي يقيمها.

ومن الملاحظ أن الشباب من أكثر فئات المجتمع تأثراً بمباليات العولمة، لذا تحسّل المسألة للشباب مكانة في تفكير المخططين وواضعي السياسات الاجتماعية، على اعتبار أن اتجاهات الشباب ومواقفهم تمثل المحور الرئيس في حركة التغيير الاجتماعي.

إن سلبيات العولمة وتحولاتها لا شك أدت إلى تعميق أزمات الشباب القيمية والسلوكية على وجه الخصوص فأبرزت ظواهر مضادة تتسم بعضها بالعقدية والتمرد فأوجدت أزمة حقيقية في القيم، وصفت بأن الشباب بين أزمة قيم وقيم أزمة.

وبجانب هذه التمزقات في النسيج الاجتماعي، فإن تأثيرات العولمة لا تحتاج سوى القليل من التجانس والتوازن، لتضع بدلا منه مفهوم "الوطن الأصلي" ومن ثم حولت أفكار الهوية والجنور والأصول إلى المكان الذي تنتمي إليه" (٥١)

وقد رصدت إحدى الدراسات مظاهر أزمة الشباب في "التشبع بما هو تافه من القيم كالهروب والترفيه والتسلية وإشباع الذات والقيم الشخصية والراحة، مما يقود إلى انتشار "الأخلاقية المزوجة" لديهم، كما يقود من ناحية ثانية إلى شيوع قيم إباحية لدى عدد غير قليل منهم تنفعهم للأعمال العدوانية والإجرامية نتيجة لدوافع نفسية واجتماعية، كما قد يندفع البعض الآخر إلى "السلوك الانحرافي" من سرقة وخروج عن القانون، ولامبالاة، واستهتار، وعنف" (٥٢)

المواطنة والديمقراطية

إن المجتمعات ليست فقط آلات اقتصادية ولكنها اجتماعية أيضا، وأن هذين البعدين للحياة الاجتماعية يمكن أن يلتحما معا في علاقات كبيرة متلاحقة بحيث يعتمد كل منهما على الآخر، ذلك أن "مسألة الحكم والسياسة مرتبطان باهتمامات واسعة، ليست فقط من حيث الأداء الاقتصادي، ولكن أيضا من حيث توزيع الدخل والأهداف الاجتماعية والثقافية" (٥٣)

ويمثل مفهوم المواطنة لب التربية من أجل الديمقراطية، "تفني الديمقراطية يكون مصدر كل السلطة، والأساس القانوني لكل القوة في الهيئة الجماعية للشعب ولل مواطنين في الدولة. فالسيادة الشعبية للمواطنين، وما يتعلق بالحكومة يرتبط بموافقة المحكومين، فالمواطن عضو كامل العضوية، وعلى قدم المساواة في الدولة كديمقراطية الدولة القومية" (٥٤)

ففي بعض الدول تتعلق المواطنة بحالة المواطن من حيث المكان الذي ولد فيه والذي يعرف بقانون مسقط الرأس "Jus Soli"، في حين نجد المواطنة في أماكن أخرى تتعلق بحالة المواطن على أساس المواطنة نسبة إلى أحد الآباء والمعروفة باسم "مواطنة قانون الدم" Jus Sanguinis، وبعض الدول الأخرى تستخدم كلا الأساسين فيما يتصل بعزو المواطنة Ascribing Citizenship. (٥٥)

كذلك فإن معظم البلاد الديمقراطية قد وضعت الإجراءات القانونية التي تكفل للناس حق المواطنة بدون شرط حق المولد Birthright حتى يصبحوا مواطنين طبيعيين.

فالناس في البلاد الديمقراطية أو في الدول ذات القومية الواحدة تتدخل هوياتهم المختلفة استنادا إلى عوامل مجتمعية مثل الدين والجنس والعرق والطبقة الاجتماعية والنوع، وعلى الرغم من ذلك فالهوية الواحدة المتساوية لجميع المواطنين في الدولة هي الهوية المدنية Civic Identity. فقد أجمعت آراء المواطنين أن الهوية المدنية هي الأساس في حرية الالتزام ببعض مبادئ وقيم الديمقراطية.

"تفني البلاد التي تنتشر فيها الهويات المتعددة في العقيدة والجنس والعرق مثل الولايات المتحدة وكندا وأستراليا، فالهوية العامة والشمولية هي الرباط الذي يضع

المواطنین جميعا في نظام سياسي ديمقراطي موحد Single Democratic Political Order (٥٦).

ويلعب المجتمع المحلي دورا مهما في ذلك، فيمكن أن يكون وسيطا للسياسات الاجتماعية وحكم الصفوة، كما أنه يمكن أن يكون وسيلة للديمقراطية والمشاركة الاجتماعية، ومع هذا، وفي عالم، من وجهة نظر هولستن وأيدوراي، حيث مواطني الأمة ليسوا مترجين سلبين للمسرح السياسي والدولة، ولكنهم أسلوب للمواطنة والانتماء الاجتماعي (٥٧).

لماذا تعتبر المواطنة عنصرا أساسيا من عناصر الديمقراطية؟

المواطنة هي حلقة الوصل الاجتماعية والقانونية بين الأفراد والمجتمع، كما أن وضع المواطنة يستتبع مسئوليات وواجبات مهمة يجب الوفاء بها، وتتضمن واجبات المواطنة المسئولة دفع الضرائب، والخدمة العسكرية، وطاعة القوانين، والالتزام والولاء السياسي للديمقراطي للدولة والمجتمع، والمشاركة الإيجابية لتحسين كفاءة الحياة السياسية والمدنية، "مسئوليات المواطنة تتصل بالعمل على تضيق الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون. فالمواطنون يتحملون مسئولية التعرف والتغلب على التناقضات المتعلقة بالمساواة في الحقوق لجميع المواطنين مثل حرمان بعض الأشخاص أو للجماعات من حقوقهم في المشاركة في الحكومة أو المعاملة العادلة أمام المحاكم، هؤلاء المواطنون في ظل الديمقراطية يجب أن يتمتعوا بحماية حقوقهم، ولا بد من تحمل مسئولياتهم: أولا: يجب احترام حقوق الآخرين، ثانيا: يجب العمل على الدفاع عن حقوقهم وحقوق غيرهم ضد الذين يؤذونهم، ثالثا: يجب ممارسة حقوقهم من أجل صناعة العمل الديمقراطي" (٥٨).

ومن الملاحظ أن الأنشطة المتعلقة بحق التصويت، والتحدث بحرية حول القضايا العامة، والمشاركة في المنظمات التطوعية تكون قليلة أو منعدمة الأهمية في الحياة السياسية إذا لم يستخدمها المواطنون بانتظام وفاعلية.

وقد تبنت الأمم المتحدة وثيقة مهمة تمثل إعلان وبرنامج عمل لنقل ثقافة السلام تعد بمثابة خطة عمل للقرن الحادي والعشرين، وقد اشتمل هذا البرنامج على ستة عشر بنداً، يمثل العمل على تبني مشاركة ديمقراطية أحد تلك البنود المهمة، فيجب ألا نغف عن مصيدة اعتبار الديمقراطية مجرد مجموعة من الإجراءات والأشكال مثل الاقتراع السري في الانتخابات، أو نظام تعدد الأحزاب، فمتى نتحقق فعالية المشاركة الديمقراطية يجب أن تشمل كل فرد من جميع مستويات المجتمع، وتتضمن كل أنماط اتخاذ القرار، وأن تصبح ممارسة يومية، وليس فقط مناسبة تحدث مرة كل عام (٥٩).

وقد بدأ المجلس الأوروبي مشروعاً للتربية من أجل المواطنة الديمقراطية في عام ١٩٩٧ بهدف زيادة فهم الناس للمواطنة الديمقراطية من خلال : (٦٠)

○ توريد المعرفة والاتجاهات والمهارات التي تساعد المواطن على المشاركة في مجتمع مترابط.

○ تشجيع الخبرات الجديدة في الدول الأعضاء المختلفة بما في ذلك خبرات التربية البيئية، وتطوير المجتمع، واشتراك الشباب في عمليات اتخاذ القرار.

○ تدريب المهنيين في مجال المواطنة الديمقراطية .

وخلال التسعينيات من القرن العشرين تجدد الاهتمام بالتربية المدنية وتربية المواطنة، فقد ازداد عدد الديمقراطيات الرسمية في العالم من ٧٦ (٤٦,١٪) إلى ١١٧ (٦١,٣٪)، وقد وصفت هذه بأنها الموجة الثالثة للديمقراطية "Third wave of Democracy" والتي تتعلق بالأحداث العالمية الهامة مثل إنهاء سياسة الفصل العنصري في جنوب أفريقيا، وسقوط جدار برلين، ودخول الديمقراطية في الدول الشيوعية في أوروبا الشرقية، وتفكك الاتحاد السوفيتي" (٦١)

٣. الصور الجديدة للمواطنة:

شهد مفهوم المواطنة عدة تغيرات أدت إلى تغيير معانيه ومصطلحاته وظهور أنواع من المواطنة لم تكن موجودة من قبل، تحركات الهجرة الواسعة المدى الاختيارية أو القسرية، وانتقال العمالة من قطر لآخر، بل من قارة إلى أخرى، سواء كانت شرعية أم غير شرعية، وتفتت المجتمعات، وانقسام الدول، وانفصال الأقليات، والمطالبات المتزايدة بالاعتراف بالحقوق الثقافية، والمعارك الضارية للدفاع عن الهوية، كل هذه العمليات المعقدة كانت وراء اهتزاز المفهوم التقليدي للمواطنة، وبروز الحاجة إلى صياغات جديدة لهذا المفهوم القديم" (٦٢).

هذه الأزمة التي يشهدها مفهوم المواطنة بفعل عوامل متعددة جعلت بعض الباحثين يعلنون عدم ملائمة مفاهيم المواطنة التقليدية القائمة على الدولة الوطنية مؤكدين ظهور أشكال جديدة من المواطنة تتخطى الدولة ومبشرين بأشكال جديدة للمواطنة بديلة عن الصيغة التقليدية أطلق عليها المواطنة العالمية.

فقد شهد الغرب وخاصة الولايات المتحدة سلسلة معقدة من التغيرات الفكرية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي توحى بتحولات مهمة لنهاية عهد وبداية آخر، وتصورات وإدراكات جديدة أطلق عليها مصطلح "ما بعد الحداثة" Postmodernism 'وما ارتبط به من مفاهيم للحياة في المجتمع الغربي، وظهور طرق جديدة للتفكير في الهوية، والخلاف حول مفهومي الهوية Identity وتحقيق الهوية Identification وكيف أحدث للتغير الاجتماعي والثقافي أزمة الهوية بكل من المعنيين' (٦٣).

كان هذا دافعا وتحديا حيث أن "معظم دول الغرب تعاني التنوع والتعدد الثقافي، والعنقي، واللغوي، والديني خاصة الولايات المتحدة وكندا وأستراليا والمملكة المتحدة واليابان وغيرها، ومن ثم أصبح أحد تحديات ديمقراطية الدولة، توفير الفرص لمختلف الجماعات للحفاظ على ثقافة مجتمعهم، وفي نفس الوقت بناء أمة تضم هيكلا هذه الجماعات التي تتين لها بالولاء. إن الهدف من ديمقراطية الدولة يجب أن يكون تحقيق التوازن الدقيق بين الوحدة والتنوع Diversity and Unity، ومن ثم أصبح تحدي التوازن بين التنوع والوحدة هو تكثيف للديمقراطية، والحصول على الحقوق الثقافية والسياسية والاقتصادية" (٦٤).

من هذا المنطلق اجتهد علماء الاجتماع في حصر صور المواطنة الجديدة التي فرضتها التطورات العالمية لراهنة، ومن أبرز هؤلاء جون جوري أستاذ علم الاجتماع في جامعة لانكستر ببريطانيا، ففي دراسته عن العولمة والمواطنة قدم صورا جديدة للمواطنة تتمثل فيما يلي: (٦٥)

- (أ) المواطنة الأيكولوجية أو البيئية وهي تتعلق بحقوق والتزامات مواطن الأرض.
- (ب) مواطنة الأقلية، وهي تتضمن حقوق الدخول في مجتمع ما والبقاء في هذا المجتمع.
- (ج) المواطنة الكوزموبوليتانية، وهي تعني كيف ينمي الناس اتجاهها إزاء المواطنين الآخرين والمجتمعات والثقافات الأخرى عبر الكوكب.
- (د) المواطنة المتحركة، وتعني بالحقوق والمسؤوليات للزوار لأماكن وثقافات أخرى.

في حين يرى كيمليكا^{٦٦} أن هناك نوعاً جديداً من المواطنة اللازمة للقرن الحادي والعشرين الذي يطلق عليها كيمليكا "Kymlicka" المواطنة متعددة الثقافات "Multicultural Citizenship"، والتي تقر بحق المواطنين وحاجتهم للاحتفاظ بكل من ثقافة مجتمعاتهم والثقافة المدنية الوطنية^(٦٦)

وفي السنوات الأخيرة قامت بعض المنظمات الحكومية الدولية بتوسيع المفهوم والمصطلح الفني المتعلق بالمواطنة إلى المستوى الدولي International Level حيث يطبق لكل المواطنين الذين تتجمع بلدانهم تأسيسياً ومن أمثلة ذلك مواطنة الاتحاد الأوروبي European Union، ومواطنة الكومنولث Commonwealth Citizenship حيث تكفل تلك المواطنة حقوقاً وامتيازات سياسية واقتصادية ودبلوماسية للمواطنين^(٦٧)

كما أن هناك أنواعاً أخرى من المواطنة منها: (٦٨)

- المواطنة الثانوية: Subnational Citizenship

تتعلق المواطنة بالعضوية في الدولة القومية، ولكن هذا يمكن تطبيقه أيضا في مستوى المواطنة الثانوية، فالكيانات الثانوية قد تفرض متطلبات للإقامة أو ماعدا ذلك، حيث تسمح للمواطنين بالمشاركة في الحياة السياسية في ذلك الكيان أو التمتع بالمنافع المتاحة من قبل الحكومة.

- المواطنة الفخرية Honorary Citizenship

تمنح بعض البلدان المواطنة للفخرية لبعض الدارسين أو الشخصيات المرموقة الجديرة بالإعجاب، فقد منح الكونجرس الأمريكي للمواطنة الفخرية الأمريكية لستة أشخاص فقط.

- المواطنة التاريخية Historical Citizenship

حددت العديد من الدول تلك المواطنة نسبة إلى سكانها فقط، وبذلك تخلق صنف مواطن بالحق السياسي أرقى من الأقسام الأخرى من السكان، ولكنهم متساوون ببعضهم.

هذه إطلالة على قضية المواطنة باعتبارها أمقا مقنونا وأبرز العوامل الحاكمة لها والتي تتمثل في العولمة بأبعادها وآثارها المتنوعة، والديمقراطية على اعتبار أن المواطنة تمثل محورا رئيسا في النظرية والممارسة الديمقراطية.

والواقع أن قضية المواطنة قد تطورت إلى حد كبير في الفكر والممارسة في المجتمع الغربي المعاصر، من ثم أنتجت تلك التصورات وأفرزت تلك المفاهيم التي تتواءم وتتوافق مع طبيعة تلك المجتمعات، في حين يختلف الأمر تماما في المجتمعات العربية

التي تتطلب مواطنة إنسانية تنويرية تحقق الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وتنسجم بالتوازن والتكامل وتسعى إلى تحقيق الصالح العلم والمجتمع الأمن من خلال تفعيل مؤسسات المجتمع في تحقيق تلك الأهداف.

رابعاً: آليات تفعيل دور الجامعة في تربية المواطنة

لا شك أن أية محاولة لرسم صورة مستقبلية للشباب في مصر إنما تنطلق من الجامعة، فطلاب الجامعة هم صفوة المجتمع، وعقوله المفكرة، وطاقاته المبدعة وأدواته الفاعلة في تحقيق تقدم المجتمع وازدهاره.

وتتعاظم أهمية دور الشباب في مصر حاضراً ومستقبلاً إذا علمنا أن أكثر من ربع سكان مصر ممن يمثلون الشباب، ومن ثم يتعاظم دورهم في قضايا التنمية المجتمعية والقومية، ذلك أن الشباب يمثل 'ضمير المجتمع، ورصيده لمواجهة تحديات المستقبل، وفيه تتجسد ثقافة المجتمع، وتتحصن من أجل الحفاظ على بقاءه واستمرارية بنيانه الاجتماعي، وفي الأخير الملائم والأمل المرتقب لقيادة التغيير والتطوير المستقبلي لهذا المجتمع' (٦٩)

والجامعة كمؤسسة مجتمعية تلعب دوراً فاعلاً ومؤثراً في تكوين المواطن الواعي المستنير، فهي تمثل قمة الهرم التعليمي الذي يضم بين جنباته خيرة أبنائه وعدته للإصلاح والتجديد.

وتربية المواطنة ليست مسئولية الجامعة بمفردها ولكنها عملية تشاركية تكاملية تسهم فيها جميع المؤسسات التربوية، إلا أن الجامعة بما لها من خصوصية وما تتمتع به من مزايا تجعلها ذات أثر فاعل وقوي في تربية المواطنة.

وترجع قوة الجامعة وعمق تأثيرها في تربية المواطنة إلى عدة عوامل منها:

١. أن طالب الجامعة غالباً ما يكون قد بلغ مرحلة النضج الجسمي والعقلي والخلقي والوجداني مما يساعده على فهم وإدراك قيم المواطنة ومكوناتها وممارستها.
٢. أن الطالب الجامعي قد بلغ مستوى من النضج يمكنه من التفكير والتحليل والتقييم والتمييز بين السلوك الصائب والسلوك الخاطئ.
٣. تمتع الجامعة بالأنشطة الطلابية المتنوعة ثقافياً واجتماعياً وسياسياً وفنياً وعلمياً مما يوفر للطلاب بيئة مواتية لممارسة قيم وسلوكيات وأنشطة المواطنة.
٤. إتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة البناءة في حل مشكلات المجتمع وتحمل المسئولية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
٥. مشاركة الطلاب في الاتحادات الطلابية مما يتيح فرص ممارسة قيم الديمقراطية والمواطنة.

(١) واقع المواطنة في الجامعات:

على الرغم من الدور الذي يجب أن تلعبه الجامعات في تنمية وتربية المواطنة، إلا أن ما يحدث في عالم اليوم من تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية أفرزتها قوى وعوامل وحركات علمية وتكنولوجية وفكرية ارتبطت باضطراب في المنظومات القيمية، وتفاوت هذا الاضطراب في مده وفي حدته بدرجات متفاوتة وقد اشتهت أبعاد الاضطراب القيمي والثقافي المعاصر في معظم دول العالم النامي بما فيها مجتمعنا، وقد امتد هذا الاضطراب في مضمون النظم التعليمي بصورة عامة، وإلى الجامعة بصورة أكثر وضوحاً وتجسداً (٧٠).

إن ما شغل مؤسسات التعليم ودعاها إلى التفكير من جديد في التربية للمواطنة هو نتائج عدد من التغيرات العميقة والتي من أهمها التراجع المتزايد لدور المؤسسات التربوية، والذي يرجع إلى انحسار نماذج الدور التقليدي، ونسق القيم الحاكمة للعلاقات الاجتماعية، والتي ساعدت على أن يضع الأفراد والجماعات أنفسهم في موضع معين من الزمان والمكان، وهذا الواقع الجديد-الذي يمكن أن يقال أنه غير مسبوق- هو مصدر التوتر والصراع الحتمي الذي علينا أن نتعامل معه بشكل ملائم حتى نتغلب عليه بفعالية أكبر (٧١).

إن واقعنا المصري يعاني فيما منعارضة واتجاهات متناقضة وكثيراً منها يهدد نسق قيم المواطنة الدافعة إلى التعايش المنتج، والتواصل الديمقراطي، والعقلانية المخصصة، والتجديد المبدع، وهذا النسق القيمي للمواطنة شرط لازم للتنمية المطردة، ولا يقل أهمية وخطراً عن عوامل الاستثمار والمهارات والدرجات الإنتاجية والمادية (٧٢).

وتشير إحدى الدراسات إلى بعض مظاهر الأزمة التي تخص الجامعة وطلابها: (٧٣)

١- سلوكيات الطلاب وتصرفاتهم مع بعضهم البعض ومع أساتذتهم والإداريين والتي تنسم بالعنف، واللامبالاة، والأنانية.

٢- سلوكيات بعض أعضاء هيئة التدريس التي تعبر عن غياب القدوة والنموذج الحسن الذي يجب أن يحتذى به الطلاب.

٣- بعض المظاهر اللاديمقراطية التي تعبر عن نفسها في بعض المواقف داخل حجرات الدراسة وخارجها.

٤- ضعف إقبال الطلاب على حضور المحاضرات نتيجة لعوامل كثيرة.

٥- قصور وضعف الوعي السلوكي بين الطلاب.

٦- انتشار قيم السلوك الاستهلاكي، والتخين وتعاطي المخدرات، والعنف واللامبالاة والاعترا ب والمشكلات الاجتماعية.

٧- سطحية التفكير والعزوف عن تحصيل العلم واكتساب المعرفة.

٨- انتشار قيم الفردية والمادية في المجتمع الجامعي.

وهكذا انحصر دور الجامعة وحالت عن الصواب، وأصبحت البيئة الجامعية مسرحاً لقيم العنف والاعترا ب والانسحاب والباطلة والتفكير الخرافي مما ترك بصماته وآثاره السلبية في مظاهر سلوكية متعددة منها: 'عدم المبالاة، والتواكل، والاسترخاء، وعجز الحيلة في مواجهة الدافع، مما أشاع ثقافة الصمت في معظم الأحوال والذي تمثل في عجز الإرادة المبادرة والمؤثرة والاكتفاء بردود الأفعال دون الأفعال، وبالإذعان والكتمان دون

المواجهة الجادة والمصارحة للشجاعة لمطالب التغيير والتجديد والتقدم، ولمصارعة التحديات في عالمنا للمعاصر" (٧٤).

٢) مسئولية الجامعة في تربية المواطنة:

تمثل الجامعة منظومة تربوية في حد ذاتها إلا أنها جزء من منظومة تربوية أشمل تتولى مسئولية تربية الإنسان منذ نعومة أظفاره حتى يصل إلى المرحلة الجامعية.

إن أحد الاحتياجات التربوية التي برزت كمطلب أساسي تتضمن تنمية قدرة الأفراد ليصبحوا مواطنين من خلال مشاركتهم في الحياة السياسية، وانخراطهم في الهيئات العلمية مشاركين في تحقيق أهدافها من ناحية، ومشاركين في فحص وتقويم هذه الأهداف من ناحية أخرى، لذا فإن "العناية بتعليم للشباب أصول للمواطنة الديمقراطية أخذ في التزايد في جميع النظم التعليمية، الأمر الذي يكشف عن تقدم النظام الديمقراطي في العقود الحديثة، وهو دور التربية تجاه الشباب ليكونوا مواطنين، وهذه التربية تتطلب اكتساب المعرفة، وتنمية الاتجاهات، وتكوين القيم الملائمة، وهو ما يتطلب توجيه الانتباه إليه، وتخصيص الوقت المناسب له في جميع النشاطات" (٧٥).

إن الجامعة مسئولة مسئولية تامة عن مواكبة ما يحدث من تطورات عالمية ومحلية، لذا يجب أن تتجاوز المفهوم النظري في عملية التعلم إلى تطوير خبرات ومهارات المشاركة وممارسة مسئوليات وواجبات المواطنة الديمقراطية.

فهناك ثلاثة أنواع للمهارات التشاركية هي: التفاعل Interacting، والتتبع Monitoring، والتأثير Influencing، حيث يتعلق التفاعل بمهارات الاتصال والتعاون في الحياة السياسية والمدنية" (٧٦).

والممارسة الديمقراطية ينبغي أن تكون منهج حياة بحيث تتخلل كافة النشاط الجامعية، وتتمثل أحد مظاهر الممارسات الديمقراطية في اختيار القيادات الجامعية، وفي اختيار الطلاب لممثليهم في الاتحادات الطلابية بغير تدخلات أمنية، ذلك أن ما يراه الطلاب من تدخلات يفقدهم الثقة في شعاراتها، بل وفي للقيادات الجامعية والسياسية ويحرمهم من فرص الخبرة الديمقراطية التي كان يمكن أن تقيدهم في ممارستها عندما يخرجون سواء في مواقع العمل، أو في المشاركة السياسية" (٧٧).

إن أهم واجبات الجامعة هو "رعاية وضمان تطبيق المبادئ الديمقراطية في الحياة اليومية، وهي كما يبدو عمل لا نهاية له، وعلى الرغم من الاختلافات الثقافية إلا أن كل المجتمعات الديمقراطية تشترك في عمل ومسئولية تأكيد التطبيق المستمر للمبدأ والاعتراف بالمساواة في الحقوق" (٧٨).

إن الدور المكلف به الجامعة هو أساساً يتبع الحقيقة، أي "أن تضيف إلى المعرفة، وأن تتأكد من نشرها لصالح الأفراد والمجتمع، وسواء تم هذا بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فإن المجتمع والدولة يكونان هذه المؤسسة أو على الأقل يكونان وجودها، وضمان نجاحها وإسهامها في تطور الإنسانيات" (٧٩).

فقد أظهر تحليل اتجاهات مؤسسات التعليم العالي على مدى الثلاثين عاماً الماضية أن الأعمال الأساسية للتعليم العالي ترتبط ومستقل مرتبطة بالموضوعات الأربعة التالية: (٨٠)

- إيجاد معلومات جديدة (وظيفة البحث).

- تدريب عاملين مؤهلين تأهيلا عاليا (الوظيفة التربوية).

- توفير الخدمات للمجتمع.

- الوظيفة الأخلاقية، وهي تتضمن النقد الاجتماعي.

بالإضافة إلى ذلك وكنتيجة للروابط الوثيقة بالمجتمع، فإن مؤسسة التعليم العالي حسب طبيعتها ملتزمة بالتوافق الدائم مع الاتجاهات الاجتماعية، وبتعبير آخر أنها تحيا في حالة تغيير دائم.

إن المواطنة المسؤولة يجب أن تركز على المشاركة في قضايا المجتمع على مختلف المستويات وفي مختلف نواحي الحياة.

فالنشاط الاجتماعي يتيح للمواطنين المساهمة في حل المشكلات الاجتماعية مثل : للتشرد، والمخدرات، والجرائم المختلفة، كما ينطوي النشاط الاجتماعي أيضا على التطوع في أحد المستشفيات، ودور الإيواء، ودور المسنين.

أما النشاط السياسي فالتشبيب في حاجة إلى أن يفهم ويدرك أن النشاط السياسي عادة ما يشير إلى ما هو أكثر من مجرد التصويت في الانتخابات، إنه يستلزم التحديث عن قضايا المجتمع العامة، وكتابة رسائل إلى المسؤولين، وعرض المشاكل على نواب الحكومة، والتعرف على القضايا المهمة من قراءة الصحف، والاستماع إلى الأخبار عبر التلفاز، وحضور الجلسات البلدية، والانضمام إلى الحملات السياسية (٨١)

إن المدخل الرئيس لضمان تمثيل إيجابي فعال لقيم المواطنة لدى طلاب الجامعات يتمثل في عمليات ثلاث هي: (٨٢)

- **الهوية: Identity** وهي التي تقوم على أساس ودرجة التوافق بين قيم الفرد وثقافة الجماعة.

- **الكلفة: Intimacy** وتقوم على أساس التوافق بين لُمن الفرد وأمن الجماعة من خلال القيم المتبادلة والاختيار الحر.

- **الاستقلالية: Independency** وتقوم على شقين : الأول الاستقلالية بمعناها الاقتصادي، والثاني يعنى بحرية التعبير.

إن المشاركة الطلابية لا بد أن تتضمن أكثر من نشاط، وأن يكون النظم النشاط أو الفعال هو الخطوة الأولى في هذه القضية، فعند الحديث عن مشاركة الطلاب، فهذا يعنى في الواقع القيام بحركة من خطوتين: (٨٣)

الخطوة الأولى: التحول من التدريس السلبي إلى الاشتراك النشاط حيث تتميز مدخل التعلم القائمة على أساس البحث بالدور النشاط للشباب وعرض ما يصلون إليه، وبهذا نبتعد نسبياً عن استجابات الطلاب السلبية، وهنا يتحول دور المعلم من دور مقدم المعلومات إلى دور منظم عملية التعلم، ويتحول دور الطالب من مستقبل للحقائق إلى باحث نشط عن المعلومات وعن معناها.

الخطوة الثانية: الانتقال من النشاط إلى إضفاء القيمة، فعندما نتحدث حديثاً ذا معنى عن تنمية مشاركة الطلاب، فإننا نحتاج بالفعل إلى التفكير في مدخل تتجاوز الخطوة الأولى، فهذه المدخل يجب أن تتضمن أيضاً خلق أدوار واقعية، ومعترف بها لقيم المجتمع المحلي

بالنسبة لكل من الطلاب وتعلمهم، وكل مثال من أمثلة التعلم النشط يمكن أن يكون خطوة دافعة نحو المشاركة في نتائج ذات معنى".

إن تربية المواطنة لا بد أن تنعكس بوضوح في المناهج الجامعية التي يجب أن تقدم للطلاب من المعلومات والخبرات والقيم والاتجاهات والمهارات ما يساعدهم في تكوين شخصياتهم الإيجابية والفاعلة، إن المناهج يجب أن تقوم على مجموعة من مهارات الحياة الأساسية المحددة بوضوح، وعلى مبادئ مرشدة أساسية تتخلل كافة التخصصات المعرفية، وجميع الأنشطة التربوية، لضمان إسهامها بشكل صريح أو ضمني في تطوير الاتجاهات والسلوكيات المطلوبة للمواطن في عالم اليوم. إن بعض الموضوعات تحتل مكانة يمكن أن نقول عنها إنها استراتيجية بسبب طبيعة محتواها، ورسالتها الواضحة: (٨٤)

- تقوم التربية الوطنية بدور محوري فيما يوضع لتدريس للقيم والسلوكيات الملائمة للمواطنين، وهذا الفرع المعرفي يمثل المجال التربوي الأساس حيث تمثل كل الموضوعات المرتبطة "بالعيش معاً"، و"المواطنة"، و"قيم مبادئ التسامح"، و"العقل المفتوح"، موضوع المناقشة والدراسة.
- أما للتاريخ، فيمكن النظر إلى هذا الفرع المعرفي على أنه بمثابة قواعد المواطنة" يساعد على فهم الآخرين، ويزيد من إسهام الشعوب المختلفة في الإرث المشترك للإنسانية، فتدريس التاريخ هو أفضل وسيلة لتعريف الشباب بكيفية فهم الآخرين، وبوضع أسس الحوار بين الحضارات.

○ كما أن تعلم اللغات الأجنبية يعتبر وسيلة إلى احترام الآخرين ومعرفتهم من خلال التعرف على ثقافتهم ولغتهم، فهو من أكثر الوسائل فعالية في مقاومة الظلم وسوء الفهم، أي مقاومة مصادر العنف والكرهية واستبعاد الآخر، كما أن تعلم المواطنة ليست من الأمور المعرفية المجردة، فعلى للممارسات التربوية نفسها أن تعبر عن هذه القيم وتعمل على غرسها.

كما تتيح الجامعة أيضا المناخ والبيئة المناسبة التي تمكن الطلاب من ممارسة الأنشطة بمختلف أنواعها مما يسهم في تكوين قيم المواطنة والديمقراطية والحرية والمسؤولية، والتعاون والإيجابية، وذلك عن طريق الاتحادات الطلابية واللجان والأسر والرحلات وجماعات الجلالة والمعسكرات.

وهكذا يمكن القول "إن قيم المواطنة في الفكر والفعل إنما تنشق من قيم إنسانية عليا تتيح لها مجال للنمو والازدهار، وتلك هي قيم الحرية والعدل الاجتماعي والمشاركة الفعالة والمجزية تحقيقا لكرامة الإنسان، وربما كان من المفيد أن نؤكد بوجه خاص على ضرورة أن تفتح أبواب التعبير الحر على مصراعيها من أجل الحوار البناء، وليس لمجرد الاختلاف وتسجيل المواقف، وأن يتوجه الحوار في محيصه لقضايا الحياة والمصير إلى نقاط الالتقاء، ومواطن العمل المشترك، وأن تكون نهاية للتفكير هي بداية العمل التعاوني، وتلك أهم مسؤوليات جامعاتنا في سياق اضطراب القيم في مجتمعنا المعاصر" (٨٥)

الهوامش

(١) ضياء الدين زاهر: مستقبل الشباب والمشاركة المجتمعية : لتحديات والإشكاليات، مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر، العدد ٣٢، يناير ٢٠٠٤، ص ٣٩٨.

(٢) إلهام عبد الحميد فرج: المناهج الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في مصر، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزيرة للتقاني، الاسكندرية، ٢٠٠١، ص ص ١١٠، ١١١.

The United Kingdom Parliament, House of Commons-Education (٣
and Skills,

[http://www.publication.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cme](http://www.publication.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmeduski/147/14705.htm(11-5-2007))

(٤) Stephen Macedo and Others :Democracy At Risk, How Political
Choices Undermine Citizen Participation and What We Can Do
About It, Brookings Insitution Press, 2005.

[http://www.brookings.edu/press/books/demoracyatrisk.htm\(17-5-](http://www.brookings.edu/press/books/demoracyatrisk.htm(17-5-2006))

(٥) مشروع مبارك القومي إنجازات التعليم في خمسة أعوام ٩١ - ١٩٩٦، وزارة
التربية والتعليم، القاهرة، مطابع روز اليوسف، ١٩٩٦، ص ١٠٠.

(٦) الجودة والتميز في الأداء، مركز ضمان الجودة والاعتماد بجامعة عين شمس، ص ٣.

(٧) سقوط شبكة تجسس لصالح إسرائيل يتزعمها مهندس بالطاقة الذرية، جريدة الوفد، العدد ٦٢٨٢، السنة ٢١ بتاريخ ١٨ أبريل، ٢٠٠٧، ص ٢.

(٨) التعليم والبحث العلمي: تطوير التعليم من أجل المواطنة وتنمية روح الانتماء، الحزب الوطني الديمقراطي، المؤتمر السنوي الثاني: أوراق سياسات.

http://www.ndp.org/ar/conferences/2nd_conf/papers/edu_3.aspx(11-5-2007)

(٩) ضياء الدين زاهر : مرجع سابق، ص ٤٠٠.

(١٠) جابر عبد الحميد، أحمد خيرى كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٩، ص ١٩٤.

(١١) المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، ص ٦٧٤.

(١٢) لويس معلوف اليسوعي: المنجد في اللغة والأدب والعلوم، ط ٥، بيروت المطبعة الكاثوليكية، ١٩٢٧، ص ٢٨٧.

Fredricka L. Stoller: Individual Responsibilities and Citizenship, (١٣)
Language of Civil Society, Civic Education.

<http://exchanges.state.gov/forum/journal/civ4background.htm>

(11-5-2007)

(١٤) شعبان حامد، نادية حسن: تطوير مناهج للتعليم لتنمية المواطنة في الأغنية الثالثة لدى طلاب المرحلة الثانوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ١.

Citizenship, What Is Education Citizenship?(١٥

<http://www.itscotland.org.uk/citizenship/about/whatscitizenship.asp>

(12-4-2007)

(١٦) أحمد زكي بنوي: معجم العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٩٣، ص ٦٠.

Fredrickal. Stoller: op-cit.(١٧

(١٨) الحزب الوطني الديمقراطي، مرجع سابق.

19)H.Carens : Culture, Citizenship and Community, A Contextual Exploration of Justice As Evenhandedness, Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 153

(٢٠) محمد الصدوقي : التربية على المواطنة تبدأ من الأعلى، مجلة أعلام الثقافية.

<http://www.aklaam.net/aqlam/show.php?id=4936> (11-5-2007)

(٢١) شعبان حامد، نادية حسن: مرجع سابق، ص ص ٢٤، ٢٥.

- 22) William A. Galston: Liberal Virtues and the Formation of Civic Character. In Mary Ann Glendon and David Blankenhorn, Eds. SEEDBEDS of Virtue: Sources of Competence, Character, and Citizenship In American Society, Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1995, P. 48

٢٣) كارل ليفن: تشكيل المستقبلات: التعليم من أجل الكفاية والمواطنة، ترجمة خميس بنحميدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة، ٢٠٠٠، ص ١٨، ١٩.

- 24) The United Kingdom Parliament, Op-cit.

- 25) Ibid

٢٦) روجر هولد مورث: المدارس التي تخلق أنواراً حقيقية ذات قيمة للشباب، ترجمة أحمد عطية أحمد، مستقبلات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونيسكو، المجلد ٣٠، العدد ٣، سبتمبر ٢٠٠٠، ص ٤٢٠.

٢٧) حامد عمار: في التنمية البشرية وتعليم المستقبل (رؤية معيارية) دراسات في التربية والثقافة (٧)، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٩، ص ١٤٩.

٢٨) إبراهيم العيسوي: التنمية في عالم متغير، دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها، القاهرة، دار الشروق، ٢٠٠٠، ص ٤٦، ٤٧.

- 29) Gary Homana, Carolyn Barber and Judith Torney-Purta:
Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for
The Social Studies, National Alliance For Civic Education,
<http://www.civie.net/special/%20foucus%20section/sch%cit%20ed%climate%20a> (10-2-2007)

(٣٠) أحمد صدقي الدجاني : مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربية الإسلامية، القاهرة، مركز باقا للدراسات والأبحاث، ١٩٩٩، ص ٥.

(٣١) سعيد الصديقي: الهجرة العالمية وحقوق المواطنة، مجلة السياسة الدولية، الأهرام.

<http://www.siyassa.org.eg/asiyassa/index.asp?curfn=drsa2.htm&did=9173> (13-5-2007)

(٣٢) محمد عمارة: مفهوم المواطنة في التشريع الإسلامي، "هدى الإسلام"

<http://www.hadielislam.com/rtibles/article.php?c=490&a=16574&back=yxjoawnsz=488&a=16626&back=yxjoawnsz> (20-5-2007)

(٣٣) محمد عمارة: المواطنة كما أسسها محمد صلى الله عليه وسلم، "هدى الإسلام".

- 34) Citezenship, Stanford Encyclopedia Philosophy
<http://plato.stanford.edu/entries/citizenship> (21-3-2007)

35) What's The Matter with Liberalism?

<http://content.cdlib.org/xtf/view?docid=ft4w10063f&doc.view=toc&chunk.id=doe342> (20-5-2007)

36) Bruce Ackerman : Social Justice In The Liberal State, New

Haven: Yale University Press, 1980, P

(٣٧) هبة رعوف عزت : المواطنة بين مثاليات الجماعة وأساطير الفردانية،

<http://www.islamonline.net/arabic/mafaheem/2002/05/article.shtml>

(20-5-2007)

(٣٨) المرجع السابق.

(٣٩) حوار مع المفكر الكندي ويل كيمليكا "لابد من إعادة الوجه الإنساني للبرالية"

<http://www.almustaqbal.com/stories.aspx?storyID=166149> (20-5-

2007)

(٤٠) هبة رعوف عزت: مرجع سابق.

(٤١) إيمانويل و الراشتين : البزوغ والزوال المتقبلي للنظام الرأسمالي، عالم المعرفة،

ج٢، عدد ٣١٠، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٤، ص ٥١.

(٤٢) المرجع السابق، ص ٥٠.

٤٣) عبد الباسط عبد المعطي: اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، عالم المعرفة، عدد (٤٤)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨١، ص ١٠٢، ص ١٠٣.

44) Socialism In What's the Matter with Liberalism: Op-cit.

٤٥) دون أي. إيبرلي: بناء مجتمع من المواطنين، ترجمة هشام عبد الله، عمان الأردن، الأهلية للنشر، ٢٠٠٣، ص ٢٠.

46) Andrew Vincent: Citizenship, Poverty and Real Will, The Sociological Review, vol.40, No. 4, Nov 1992, P 766.

٤٧) كمال مالوترا: أولويات التعليم وتحدياته في سياق العولمة، ترجمة فاطمة هائم بهجت، مستقبلات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، مجلد ٣٠، العدد ٣، سبتمبر ٢٠٠٠، ص ٤٣٨.

48) Globalization and Citizenship, United Nations, Research Institute for . Social Development [http://www.unrisd/unrisd/website/projects.nsf\(httpprojects\)](http://www.unrisd/unrisd/website/projects.nsf(httpprojects)) (20-5-2007)

٤٩) السيد يسين: المواطنة والعولمة، التقرير الاستراتيجي العربي، الأهرام، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية

<http://www.ahram.org.eg/acpss/ahram/2001/1/1/RARB46.htm> (25-5-

2007)

٥٠) محسن أحمد الخضيرى: العولمة مقدمة في فكر واقتصاد وإدارة عصر اللادولة، القاهرة، مجموعة النيل العربية، ٢٠٠٠، ص ١٣٠-١٣٣.

٥١) ضياء الدين زاهر : مرجع سابق، ص ٤١٣.

٥٢) موسيه روسي: تعلم العيش معا جزء مكمل لتعليم المواطنة، ترجمة أحمد عطية أحمد، مستقبلات، القاهرة، مركز ومطبوعات اليونسكو، مجلد ٣٢، العدد ١، مارس ٢٠٠٢، ص ١٠٨.

٥٣) آلن ج. سكوت: المجتمع والديمقراطية المحلية والمواطنة، ترجمة مجدي مهدي علي، مستقبلات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد ٢٨، العدد ٢، يونيو ١٩٩٨، ص ٣٢٩.

54) Chantal Muffe: "Citizenship" In Seymour Martin Lipset, Ed . Encyclopedia of Democracy, vol.1, Washington, Dc: Congressional Quarterly, INC. 1995, P.217.

55) John Patrick: The Concept of Citizenship In .Education for Democracy. ERIC Digest.

<http://www.ericdigest.org/2000-1/democracy.html> (4-3-2007)

56) Ibid.

٥٧) آلن سكوت :مرجع سابق، ص ٣٣٠.

- 58) William Galston: "Liberal Virtues and The Formation of Civic Character" In mary Ann Glendon (Eds) Seedbeds of Virtue: Sources of Competence, Character and Citizenship In American Society, Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1995, P48.

٥٩) فيديريكو مايور، ديفيد أمز، ثقافة السلام برنامج عمل، ترجمة زينب على النجار، مستقبلات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد (٣٠)، العدد (١)، مارس ٢٠٠٠، ص ١٤.

٦٠) فريتمس هيسلينك: توجيه العمليات التعليمية في أوروبا نحو التنمية المستدامة، ترجمة زينب على النجار، مستقبلات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد (٣٠)، العدد (١)، مارس ٢٠٠٠، ص ١١٣.

- 61) Citizenship Education, UNESCO, Education Citizenship Education

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-url-D=4732&url_Do=Do
(4-3-2007)

٦٢) السيد يسين: مرجع سابق.

- 63) Robert G.Dunn : Identity Crises, A Social Critique of Postmodernity, Minneapolis, University of Minnesota press, 1998,P3

- 64) James A.Banks: Educating Global Citizens In Diverse World, New Horizons for Learning. <http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/banks2.htm> (20-5-2007)

(٦٥) السيد بسين: مرجع سابق.

- 66) Will Kymlicka: Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights, New York: Oxford University Press, 1995.

- 67) Citizenship, Wikipedia The Free Encyclopedia <http://en.wikipedia.org/wiki/citizenship> (19-2-2007)

- 68) Ibid

(٦٩) ضياء الدين زاهر: مرجع سابق، ص ٣٩٩

(٧٠) حامد عمار: الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، سلسلة دراسات في التربية والثقافة، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٦، ص ١١.

(٧١) موسيه روسي: مرجع سابق، ص ١٠٨.

(٧٢) حامد عمار: الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مرجع سابق، ص ١٢.

(٧٣) علي السيد الشخبيبي: التربية الوجدانية لطلاب الجامعة: واقع ورؤية، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث)، التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير، مركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس ١٨، ١٩ ديسمبر ٢٠٠٤، ص ص ٣٤٢، ٣٤٣.

(٧٤) حامد عمار: الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مرجع سابق، ص ١٤.

(٧٥) أليجاندر وتيانا: هل استعد شبابنا، ترجمة محمد سلامة آدم مستقبلات، المجلد (٣٢)، العدد (١)، مارس ٢٠٠٢، ص ٥٥.

76) John Patrick : OP-Cit.

٧٧) سعيد اسماعيل على: تجديد العقل الجامعي، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) "التعليم الجامعي العربي: أفق الإصلاح والتطوير" مركز تطوير التعليم الجامعي، ١٩، ١٨ ديسمبر ٢٠٠٤، ص ص ١٩٩، ٢٠٠.

٧٨) هـ س. ويرنر وينفيلد : صراعات بناءة: تعليم التسامح كأساس للديمقراطية، ترجمة محمد كمال لطفي، مستقبلات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد (٣٢)، العدد (١)، مارس ٢٠٠٢، ص ١٣٥.

٧٩) جوستن بي ثورنز: الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة، ترجمة مجدي مهدي علي، مستقبلات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد (٢٨)، العدد (٣)، سبتمبر ١٩٩٨، ص ٤٠٢.

٨٠) ماركو أنطونيو، رود ريجوز دياز: التعليم العالي رؤية وعمل للقرن الحادي والعشرين، ترجمة محمد كمال لطفي، مستقبلات، القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو، المجلد (٢٨)، العدد (٣)، سبتمبر ١٩٩٨، ص ص ٣٦٧، ٣٦٨.

81) Fredrickal L.Stoller: OP-cit

٨٢) كارل ليفنس : مرجع سابق، ص ٧.

٨٣) روجر هولد سورث: مرجع سابق، ص ص ٤٣٤، ٤٣٥.

٨٤) موسيه روسي: مرجع سابق، ص ١١٠.

٨٥) حامد عمار : الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مرجع سابق، ص ١٧.



ملف العدد

*** مدخل لملف العدد**

أ. مصطفى عبد الصاوي مصطفى

*** قصص الأطفال (قراءة في التقنية والنوع)**

و. عزة عبد اللطيف عامر

*** تربية المقاومة في خطاب "نزار قباني"**

و. محمد إبراهيم النوني



مدخل للف العدد

١. مصطفى عبد العادق مصطفى*

لقد أثرت هيئة تحرير المجلة أن تخصص هذا العدد بثلاثة أبحاث أدبية، ولكنها في ذات الوقت تعتبر روافد تمد مجال التربية بزاد جديد من الماء العذب الرائق، وهي تتطرق جميعاً من دور الأبناء في التنشئة التربوية، وقدرتهم على تصحيح مسار المجتمعات، وتأكيد القيم الإنسانية للرفيعة، والارتقاء بالذوق والحس الجمالي، الذي يرفع الإنسان درجات عليا بين الكائنات الحية كما أريد له.

والأبناء بما وهبهم الله من قدرات إبداعية في الشعر والرواية وأشكال الكتابة الأدبية المتنوعة، يشكلون اتجاهات فنون أخرى مسموعة ومرئية تعتمد في إنتاجها الفني على إنتاج الأبناء، وإن اختلفت وسائل العرض وتقنيات التقديم والإخراج.

ولا شك أن المدقق في تاريخ المجتمعات الإنسانية يكتشف بوضوح دور الأبناء المتميز في إيقاظ الشعوب وتمييق إحساسها بالقومية والوطنية والمثل العليا. وحفظ تراثها من الضياع.

فالأبناء بحسهم المرهف ورؤيتهم البعيدة، أقدر على تشوف المستقبل، ورؤية الحاضر بحدوث يبلغ حد اليقين، وليس يبعد صرخة "لمل دنقل" في قصيدته "لا تصالح" التي أطلقها قبل أن يتجه إلى فكر لو خاطر إلى معاهدة كامب ديفيد.

* سكرتير للتحرير

ولا يمكن أن يغيب عن وعي الشعب الفرنسي الأديب الكبير أراجون الذي واكب مقاومة الفرنسيين للنازي.

وما زالت مصر تردد بكل طوائفها:

مصر التي في خاطري وفي فمي أحبها من كل روي ودمي
ونتغنى مع أبيات حافظ إبراهيم:

أنا درة التاج في مفرق الشر ق ودراته فرائد عقدي
أنا ابن قدر الإلهي مماتى لا ترى الشرق يرفع الرأس بعدي

وما زال الأدباء في كل بلاد العالم يحملون بين جوانحهم أماني لو طاعتهم وأحلامها، ففي السلام يتفنون بجمال بلداتهم وروعتها، ويحنون إليها في البعد.

والمجلة تقدم في هذا العدد هذه الأبحاث الثلاثة لولها عن أدب الأطفال قراءة في التقنية والنوع، عرضت فيه الباحثة للخصائص الأسلوبية والفنية للكتابة للأطفال، وما تتميز به عن الكتابة للكبار، حتى يعطى للتأثير المطلوب في ثقافة الطفل وتربيته، والبحث الثاني يقدم رؤية جديدة لأعمال نزار قباني، من خلال دراسة تحليلية لأدبه بهدف التعرف على أفكاره وآرائه المتعلقة بتربية المقاومة.

والببحث الثالث عن الخطاب التربوي عند الشاعر أمين الديب، وهو شاعر يكتب بالعامية ودور شعراء العامية خطير وكبير خاصة في المجتمعات التي تعاني من نسبة عالية في الأمية، حيث تصبح اللغة أيسر في الفهم والتأثير على الجماهير. ولا نستطيع أن نحجب تأثير العامية على المتقنين كذلك. حيث أنها هي اللغة الأم الحقيقية في بيتها. ولا شك أن هذه الأبحاث الثلاثة ستعطى مذاقاً جيداً للمجلة نرجو أن ينفع به ويستمتع القراء.



قصص الأطفال

(قراءة في التقنية والنوع)

د. عز عبد اللطيف عامر*

مقدمة

قد يصعب التأريخ لبدية أدب الأطفال نظرا لارتباطه بميلاد الإنسانية، وقدره الإنسان على التعبير، وقد زخر الألب الشعبي بقصص الأطفال وحكايات الجدات للأحفاد ولكن قد يكون من الأسهل أن نحدد البدية الرسمية إن بحثنا عن التاريخ المدون للأطفال؛ فقد بدأ مترجما حين أصدر الأديب المصري محمد عثمان جلال (١٨٢٨ - ١٨٩٨) كتاب "العيون اليواظ في الحكم والأمثال والمواعظ" وهو الكتاب الذي يعد أول محاولة عربية تقوم على الترجمة، ثم زادت حركة الترجمة والتعريب والاقتراس في لبنان وزاد الاهتمام بأدب الطفولة في العالم العربي لوقت علم ١٨٧٥ بفضل السيد رفاعة الطهطاوى وزير المعارف الذي رأى في أدب الأطفال منخلا جيدا لتعليم الطفل وتقويم سلوكه بطريقة غير مباشرة وبطريقة محببة لنفس الطفل.

وتتابعت الكتابات للطفل ولمعت أسماء مخلصه في هذا المجال مثل كامل الكيلاني والهرأوى ومحمد محمود رضوان ومحمد سعيد العريان وأمين دويدار ويعقوب الشارونى وعبد الحميد السحار. وكثيرون آخرون تقننوا في الكتابة للطفل وتنوعت على أيديهم موضوعات القصص.

* مدرس النقد الحديث والأدب - كلية الأدب - جامعة بني سويف

وإذا كانت الكتابة للأطفال قد نمت واتسعت فإن الدراسات النقدية القائمة على تناول أدب الأطفال بالتنظير والنقد من جهة والتحليل والتطبيق من جهة أخرى قد اتسعت وتشعبت ؛ فمنها ما تناول الخصائص العامة لأدب الطفل وأساليب الحكاية، ومنها ما تناول أدب أديب محدد مثل يعقوب الشاروني وغيره من كتاب، ومنها ما اهتم بطبيعة اللغة المتقدمة في قصة الطفل واعتمادها على بساطة المفردات والإخراج الجيد الذي يعمل على الصورة الواضحة والخطوط التي تترجم معنى للكلمات.

وتستفيد هذه الدراسة مما سبق ولعلها تضيف رؤية جديدة.

هذه الدراسة :

تحاول هذه الدراسة أن تلتقط نقاط التشابه والاختلاف بين قصة الطفل والرواية على اعتبار أن كليهما من الأنواع الأدبية المعتمدة على الحكاية.

ولكنهما يختلفان في طبيعة المتلقي، وبالتالي يختلف أسلوب التقديم، فإن كانت الرواية تشترك مع قصة الطفل في وجود المكونات الرئيسية من حكاية وحبكة وشخصيات واعتمادها على اللغة والزمان والمكان إلا أننا نستطيع أن نقول إن قصة الطفل هي طفولة الرواية .. ففيها كل عناصر الرواية ولكن بشكل مختلف.

فتحاول هذه الدراسة أن تتوقف عند بعض العناصر الفنية المكونة لكل من

للنوعين.

فتتناول الصفحات معنى الحبكة الفنية وكيف أن قصة الطفل تتنوع فيها أشكال الحبكة بين حبكة متماسكة وحبكة مفككة لا تعتمد على تصعيد الحدث بقدر اعتمادها على تكرار الحدث مع شخصية البطل.

- وكذلك نتناول الدراسة للغة فنقدم أساليب تنوع اللغة في الرواية وكذلك في قصة الطفل، وذلك من خلال تقديم أمثلة للمرد الذي يقوم للراوى من خلاله بعرض سمات المكان والشخصيات والزمن، أو الحوار الذي يقدم للشخصيات بشكل مباشر، أو إدخال عناصر كلامية مختلفة داخل النسيج القصصى مثل الأغنية أو الآيات الكريمة.

- وتتوقف الدراسة عند عنصر الزمن، وهو عنصر ذو أهمية بالغة في الرواية الفنية حتى يقال إن الرواية هي فن زمنى؛ ذلك لأن الراوى في الرواية الفنية يتناول أزمنة متداخلة منها الزمن الذى يقص فيه الأحداث، وزمنا آخر هو الزمن المفترض الذى تقع فيه الأحداث، كما أن هناك شخصيات متعددة لكل منها أحداثها الخاصة التى قد تتزامن أو تتقاطع مع الشخصية الرئيسية .. فتقنية الزمن في الرواية من التقنيات بالغة التركيب ..

تحاول صفحات البحث أن تقارن بين تقنية الزمن للرواى والتقنية نفسها في قصة الطفل وكيفية تعامل الأديب الذى يخاطب الطفل مع تقنية أدبية بهذه الدرجة من التركيب .
ويستخدم البحث نماذج مختلفة من قصص الأطفال على سبيل التمثيل منها ما هو منشور على شكل قصص مطبوعة أو نماذج منشورة بالصحف فى ركن للأطفال أو حتى بعض القصص المروية شفاهة وتحمل سمات قصص الأطفال .

أما الحديث عن النوع الأدبي فهو الجزء الثاني من هذه الدراسة، حيث تحاول الصفحات أن تربط بين نوع القصة والبنية الفنية المميزة لها، وذلك من خلال تناول أنواع مختلفة من قصص الأطفال وتحليلها فنيا بهدف التفريق بين الأنواع المختلفة من حيث التكوين فهناك اختلاف على سبيل المثال بين القصة الشعبية وقصة الخيال العلمي، وقد اختارت الدراسة بعضاً من الألوان القصصية التي تقدم للطفل على سبيل المثال لا الحصر، فتوقف البحث عند بعض الألوان ذات السمات الفنية الواضحة مثل :

(١) قصص شعبية

(٢) قصص المغامرة والبطولة

(٣) قصص تاريخي

(٤) قصص الحيوانات

(٥) قصص ديني

(٦) قصص علمي

(٧) قصص فكاهي

(٨) قصص شعري

ولا يعني هذا التقسيم والتفريق بين الأنواع الأدبية صرامة ملاحظ كل نوع أو حصر الأنواع الأدبية المقدمة للطفل في الأنواع السابقة بل إن القصة الدينية يمكن أن تصاغ في قالب شعري، والقصة العلمية يمكن أن تأخذ الطابع العصري .. وكذلك تريد الأنواع القصصية عما ذكر كثيراً ..

ولكن الهدف من هذا التقسيم تسهيل الوقوف على ملامح فنية عامة يمكن أن تغلب على القصة الواحدة فتمكن القارئ والناقد من إدراج القصة تحت نوع بعينه مما يسهل عملية النقد التطبيقي .

ويلي هذه الدراسة خلاصة وتعقيب حول أهم ما توصل إليه البحث وما نأمل في إثارته من موضوعات فيما بعد .

والله ولي التوفيق،،،

تتميز الكتابة الأدبية بخصائص أسلوبية وفنية تجعلها مختلفة عن الكتابة العادية، فهي تعكس رؤية الأديب للكون والحياة كما تعكس تمكنه من أدواته الفنية وقدرته على توصيل المعنى الذي يرمى إليه من خلال تشكيل الكلمة والوصول لفكر المتلقي ووجداته .

أما الكتابة للطفل فهي تحتاج لمهارة مختلفة، نظراً لاختلاف المتلقي، فقد يكون الأديب مشهوراً لامعاً في مجال الأدب ولكنه لا يمتلك القدرة على الكتابة للطفل، وقد يكون الكاتب عالماً في مجال الطفولة ولكنه يعجز عن الوصول لعالم الطفل ومخاطبته، فالكتابة للطفل تحتاج بالإضافة للمهارة الحقيقية في المجال الأدبي- إلى قدرة من الأديب على سبر أغوار عالم الطفولة بالتعرف على الجوانب اللغوية المختلفة ومرحلة التطور العقلي والنفسي للطفل إضافة إلى امتلاك الأديب الحس التربوي الذي يمكنه من الوصول لنفس الطفل وترك الأثر المرجو في التوجيه وهو ما يؤثر في تكوين شخصية الطفل، إضافة إلى تكامل عمله مع فريق لإخراج نلجح سواء كان هذا الأديب سيقدم في قصة مطبوعة تحتاج لورق جيد وصور معبرة جانبية، أو يقدم في شكل مرئي عن طريق المسرح أو التليفزيون فيتكامل العمل بإخراج جيد وإمكانات مادية تعمل على جذب الطفل مع مراعاة الميول للعامة للأطفال ومرحلة نموهم .

ومن البديهي أن يكون أدب الأطفال قديماً قدم القدرة على التعبير، فمن طريقه ينمو الصغير مدركاً للعالم من حوله، وهو أدب يصنعه الكبار لمخاطبة الصغار فتكون المتعة بتحريك الخيال وتكوين الصورة وبيتث المثل والقوة وعن طريقه يخاطب الكبار طموحاتهم ويهدئون مخاوفهم .

ولذلك لا تتوقف أهداف " أدب الأطفال " على تنشيط خيال الطفل وخلق روح الانطلاق، ولكن تطمح إلى تزويد الطفل بالمثل العليا، والمعلومة الدقيقة في شكل مبسط،

وتبسيط النظام السياسي وكذلك التقاليد الاجتماعية والعواطف الدينية، وتوسيع المعجم اللغوي للطفل، وذلك كله ما يمكن أن نطلق عليه الثقافة وهي المعرفة العامة للمجتمع والعادات والتقاليد والفنون والأخلاق والأزياء والعقائد السائدة، كما أن هناك ثقافة خاصة بالطفل تشمل ألعابه وملابسه وعاداته . (طعيمة، ٩٨، ص ٤٠)

فأدب الأطفال ينقل المعرفة للطفل ويهتم بتأصيل الثقافة بشكل مبسط لعقل الطفل ووجدانه .

لذلك فهناك عدة اعتبارات يضعها كاتب الأطفال نصب عينيه، وأول هذه الاعتبارات الجانب التربوي فيعرف الكاتب أنه مرب وأن له هدفاً تربوياً من خلال القصة أو العمل الأدبي الذي يتوجه به للطفل، ويجب ألا ننظر للهدف التربوي على أنه يمثل عائقاً أمام التطور الفني للعمل المقدم فقد تقاس براعة الكاتب بمدى قدرته على الموازنة الدقيقة بين الهدف التربوي والحرية الفنية .

ويهتم الأديب بالجانب الفني كذلك وهو الجانب الذي يجعل عمله متميزاً، والمقصود بذلك مراعاة العناصر الفنية للعمل المقدم قصة أو أغنية أو مسرحية ولكل نوع من الأنواع الأدبية أدوات فنية مميزة :

فتحتاج القصة لشخصيات مرسومة بدقة وجاذبية حتى تصل للطفل بتلقائية وبساطة، ويعتمد المسرح على تنوع الشخصيات وتعدد الأفكار، في حين يتمكن المؤلف الغنائي من الكلمة الموسيقية مع اختيار الموضوع المناسب للطفل والكلمات التي تتناسب مع المستوى العمري . وهكذا، وهو ما يعني تمكن الأديب من فنه إضافة لهدفه التربوي الذي أشرت إليه .

القصة في أدب الأطفال

القصة لون أدبي من مجموعة ألوان مختلفة تقدم للطفل، فقد تعددت الأنواع الأدبية وهي جميعاً قديمة قدم الجنس البشري، وترتبط بقدرة الإنسان على التعبير.

ومن هذه الأشكال الفنية أغنية المهد التي تخاطب الطفل في مرحلته الأولى، وتعتمد على كلمات مبسطة وموزونة ذات إيقاع جانب للطفل .

وكذلك أغنيات الأطفال التي يرددها الطفل في مرحلة عمرية أكبر من مرحلة المهد، مثل الأغنيات التي يحفظها الطفل أثناء الروضة، أو أغنيات الألعاب التي يرددها أثناء اللعب والحركة وغيرها من الأناشيد الدينية والقصص الشعرية.

وكذلك هناك المسرحية ذات التأثير الكبير على توجهاته فهي تعمل على جعل الطفل يشترك بكل حواسه في متابعة العمل والتعايش معه، حيث يرى للكثير من الشخصيات الحية المتحركة تتحاور وتتحرك فيتفاعل معها، وهو ما قد يعد تنقيساً عن مشاعر الطفل خاصة المشاعر التي ترتبط بعجزه عن تحقيق الآمال فيراها قد تحققت على خشبة المسرح، وقد تحقق مشاهدة المسرحية لدى الطفل لونا من اللعب وقد يكون ذلك من أسباب ارتباط كلمة Play بالمسرح والتمثيل .

وهناك القصة وتشترك مع المسرح في اعتمادها على الحكاية وهي مجموعة الأحداث التي تنتظم معاً بشكل سببي وتتناول عقدة ما ثم تحل مع نهاية الحكاية .

وتحمل القصة متعة يشعر بها الطفل ويبدأ في معرفتها والاستمتاع بها مع بداية وعيه في الثالثة من العمر تقريباً حيث يبدأ في فهم العلاقات وإدراك بعض المفاهيم العامة.

المقومات الأساسية للقصة :

قد تكون القصة من أحب الألوان الأدبية وأقربها للقارئ ذلك لأنها تحتوي عالماً بولزي للعالم الواقعي بما فيه من شخصيات وأفعال وأهواء ونوازع بشرية .

وللقصة مقومات فنية تجعلها مختلفة عن بقية الأجناس الأدبية . ونتناول أربعة عناصر رئيسية تشترك فيها كل من الرواية الفنية وقصة الطفل ؛ وهي :

أولاً : الفكرة الرئيسية

ثانياً : الحكاية والحبكة

ثالثاً : الشخصيات

رابعاً : اللغة

١- أولاً : الفكرة الرئيسية :

وهي الإطار العام الذي تجري الأحداث في نطاقه، وقد يتوقف نجاح القصة على حسن اختيار فكرتها ووضوح معالمها، في خيال مؤلفها، وقد يكون توفيق الكاتب في العثور على الفكرة الجيدة بمثابة عثوره على " مفتاح الكنز " (نجيب، أحمد ١٩٨٦)، وعلى المؤلف إدراك للفروق بين أعمار قرائه ومستوياتهم الفكرية والثقافية والاجتماعية.

وتختلف الصفات النوعية لكل فكرة تبعاً لاختلاف الموضوع الذي تنور حوله حيث تختلف القصة البوليسية عن القصة الاجتماعية وهما تختلفان عن القصة ذات الطابع الديني وهكذا ...

ويجب أن تكون هذه الفكرة محددة وبسيطة سريعة التتابع، وقصيرة فتناسب الطفل ورغبته في النشاط والحركة، ويمكن أن تتعدد الأفكار داخل القصة الواحدة ولكن ذلك لا يكون إلا للأعمار الأكبر سناً.

ومن المهم أن تكون الفكرة في مستوى الخبرات والتجارب وأن تحتوي على مبادئ عامة تثبت بشكل فني غير مباشر حتى لا تؤدي إلى عكس النتيجة المرجوة. (انظر طعيمة، ٩٨، ص ١٠١)

٣- ثانياً: الحكاية والحبكة:

نعني بالحكاية مجموعة الأحداث داخل الرواية وهي مرتبة تصاعدياً، وهذه الأحداث تقع لشخصيات أو حيوانات وأحياناً جماد .

لما الحكاية فنعني بها شدة " إحكام " هذه الأحداث وتربطها، ومدى قدرتها على إقناع القارئ بمعقوليتها، وذلك يعني أن تكون أفعال الشخصيات مناسبة لأعمارهم، وتكون أفعالهم كذلك متناسبة مع مستواهم العمري والعقلي والنفسي، وأن تكون الأفعال وردود الأفعال منطقية ومبررة .

"وفي الحكاية يكون التساؤل : وماذا حدث بعد ذلك ؟ ولما في الحكاية، فنسأل :

لماذا" (٢٠١ فورستر ٢٠٠١ ص ٢٤٧) .

وذلك يعني أن الحكاية ينصب اهتمامها على تقديم الأحداث، أما إقناع الحكبة فيعني الاهتمام بمعقولية هذه الأحداث وأسبابها وردود أفعال الشخصيات تجاهها، فالحكاية تلبي رغبة القارئ في حب الاستطلاع وتمده بالجديد في الحركة والأفعال أما الحكبة فتعتمد على إقناع الكاتب من ناحية ونقاء للقارئ من ناحية أخرى، فهناك قدر من الغموض يترك للقارئ حتى يظل على صلة مستمرة بالأحداث والشخصيات فيشعر بقرب هذه الشخصيات من عالمه .

وهناك شكلان من أشكال الحكبة تبعاً للموضوع :

حبكة متماسكة : حيث تقوم على سلسلة من الأحداث المترابطة ترابطاً سببياً، وذلك مثلما نجد على سبيل المثال في قصة الأرنب والسلحفاة فالأحداث مبنية على التحدى بين الشخصيتين وترقب أفعال كل منهما للآخر حتى تبلغ ذروة الحدث بعد مخزية الأرنب من السلحفاة ونوم الأرنب، ثم تأتي النهاية بانتصار السلحفاة . فالحبكة هنا مبنية على تماسك الحدث وتصعيده .

أما الحكبة المفككة : فتقوم على أحداث تبدو مفككة ومنفصلة ولكن يربط بينها شخص البطل أو وقوع الأحداث في مكان واحد - وذلك مثل قصة الأرنب الذي سئم (الخس والجزر) فخرج من بيته يتردد على جيرانه (الدجاجة والكلب والحصار) فينظر في طعامهم ويعجز عن أن يأكل منه، فيعود في النهاية للخس والجزر .

نجد هنا في هذه القصة تكرار الفعل وزيارة الشخصية الرئيسية للحيوانات المختلفة وطلب الطعام ثم عجزه عن أن يأكل العظم أو اللحم .

فتجمع بين هذه الأحداث الشخصية الأولى (الأرنب) وتكرار الحدث ثم النهاية التي تتوج الهدف حيث يعود الأرنب في النهاية راضياً والأمر لله !!

ونحن نجد في الرواية الفنية لوني الحبكة، فرى الحبكة المعتمدة على الترابط السببي والتصعيد المستمر للحدث، وهو ما يميز الحبكة المتماسكة، ونجد أيضاً الأحداث التي قد تبدو مفككة لا يربط بينها سوى أنها تقع لشخصية واحدة، لو أن تقع لأشخاص متعددين يجمعهم المكان وكأننا نعرض للقارئ لقطات مختلفة يمكن أن تقع في مكان واحد. ويتكون البناء القصصي بشكل عام من مقدمة وعقدة وحل ..

ف نجد في المقدمة تمهيداً للموضوع وتصعيداً للأحداث فتتمو الأحداث وتتفاعل الشخصيات حتى نصل للعقدة وهي قمة الحدث ونقطة التآزم وتتفاوت شدة تعقيد الحدث تبعاً لعمر الطفل حتى أننا أحياناً لا نجد عقدة في القصة وهو ما يناسب طفل الثالثة، وأحياناً نجد حدثاً بسيطاً وعقدة بسيطة، وهناك العقدة المركبة حيث يتكون الحدث من أكثر من عقدة - مع مراعاة ألا تكون شديدة التدخل بما يتقل على القصة والقارئ .

ثم يأتي الحل الذي يقود القارئ لمعنى القصة والهدف منها وهو ما يبرز معنى عاماً بشير للكاتب إليه .

وعادة ما يفضل الطفل القصة ذات المغزى الواضح والنهاية السريعة والحل الذي ينتصر للخير وهو ما يمثل بهجة لنفس الطفل .

٣- ثالثاً: الشخصيات:

الشخصيات في القصة بشكل عام هي المحرك للأحداث ومحورها، وإذا كانت الشخصية في قصة الكبار تتركز حول العالم البشري فإن الشخصية في عالم الطفل مختلفة؛ ذلك لأن الشخصية في قصة الطفل قد تكون للحيوانات أو حتى للجماد ولكنها جميعاً تأخذ معنى وبعداً إنسانياً وقيمة ومثلاً أعلى، من ذلك حيوانات الغابة التي تتكاثر وتتعاون للتخلص من ملك الغابة الذي يأكل منهم كل يوم أحد أفرادهم، فالشخصيات هنا هي حيوانات الغابة ولكن القصة ترسم في الطفل قيمة إعلاء العدل والعيش الحر ورفض الظلم ... والتعاون من أجل المصلحة العامة.

كما أن عالم الشخصية في قصة الطفل لا يتشعب على العكس من الشخصيات الروائية التي تعتمد على شبكة محكمة من الشخصيات الإنسانية . قصة الطفل تعتمد على شخصية واحدة في الأغلب أو على عدد محدود تبعاً لعمر الطفل .

ويتقن المؤلف رسم الشخصية بحيث تكون مقنعة في سلوكها متسقة مع الصورة التي تمثلها .

وهناك نماذج رمزية تعني عند الطفل شيئاً مثل " الثعلب " و " الحمامة " حيث يعني ظهور الثعلب الدهاء والمكر والحيلة في حين تعني الحمامة الوداعة والرفقة وأحياناً الانكسار (هلال، ٦٢، ص ٢٠٥) .

وهناك شخصيات ثابتة أخرى مثل جحا وعلاء الدين والسندباد وهي شخصيات لها سمات محددة ويمتدعي وجودها في القصة جواً خاصاً وإن تغيرت المواقف ولذلك تسمى مثل هذه الشخصيات بالشخصية الثابتة (الحديدى، ٩١، ١٨٧) .

وهو ما يأخذنا للرمز في قصة الطفل، حيث يقوم بمهمة بث المعنى في نفس الطفل وذلك من خلال ربط المعنى النفسي بشيء محسوس من العالم الواقعي (فتوح، ٧٨، ص ٤٥) وهي وظيفة للرمز الأدبي بشكل عام . أما الرمز في قصة الطفل فهو بصور الشخصية في أدق صفاتها وهو ما يضاعف المتعة لأن الطفل يكتشف معنى جديداً وكأنه يشارك في صناعة القصة .

ولكن ينبغي أن يحرص المؤلف على ألا يحمل الرمز أكثر مما يحتمل أو أن يزيد في الإلغاز فيعجز الطفل عن إدراك المعنى المقصود، أو أن تزدحم القصة بأكثر من رمز فيبعد المعنى ويتعقد وينسى الطفل ما يشير إليه للكاتب. (نظر طعيمة، ١٩٩٨، ص ١٠٥).

وإذا كنا قد ضربنا المثل " بالثعلب " و " الحلمة " على أن مثل هذه الشخصيات هي أنماط جاهزة، وغالباً ما تكون رمزاً فهناك نوع آخر من الشخصيات ينمو مع الحدث ويتغير برد فعله من موقف لآخر وذلك مثلما نرى مثلاً في قصة الأرنب والسلحفاة التي ضربنا بها مثلاً في الصفحات السابقة حيث يختلف شكل شخصية الأرنب من البداية التي نراه فيها مغروراً بنبه بقدرته على الجري وتأتي للنهاية بانتهزامه أمام إصرار السلحفاة ودأبها مع بطء حركتها وقلة إمكاناتها .

ولكل من النمطين وظيفته في قصة الطفل ومن المهم أن يتمكن المؤلف من التوظيف المناسب، إضافة إلى قدرة المؤلف على تجسيد الشخصية وهو ما يعني إضفاء الحركة عليها وربطها بعالمها عن طريق رسم بعض للتفاصيل البسيطة، وإضفاء لون من التشويق على هذه الشخصيات وذلك يكون بتصوير الحركة ونقل كلام الشخصية

وطريقة حديثها لو تصوير محيطها المكاني .. واعتقد أن عنصر التشويق من أهم العوامل التي يحرص عليها من يؤلف للطفل .

ومن المهم أن ترسم شخصية البطل في قصة الأطفال بحرفية وفنية متناهية، ذلك لعمق تأثير هذه الشخصية على سلوك الطفل، فغالباً ما يشارك الطفل الشخصية الرئيسية في الحكاية ويتفاعل معها لدرجة التوحد أحياناً، ويضرب الأستاذ عبد التواب يوسف مثلاً بمجموعة أطفال في المسرح راحت تحذر البطل من الشرير المتأمر، بل إن طفلاً ترك مقعده ليقف بجوار البطل ضد الشر، أو رد فعل الأطفال في المسرح حين تغلب البطل وهو طفل صغير على " الجني " فأدخله في قمقه وألقى به في البحر .

وهو ما يشير إلى قوة تأثير صورة البطل في حكاية للطفل على رد فعل الأطفال وترسيخ معاني الحق والنبيل في نفوسهم .

ولكن ليس هذا التأثير نروته فهناك عدة أسس يراعيها مؤلف قصة الأطفال.

من ذلك قدرته على أن يصنع توازناً مقبولاً بين أجزاء القصة، فلا يبالغ في التمهيد وهو ما يؤدي لملل الطفل وهو بطبعه سريع الحركة يهوي التغيير .

وكذلك لا يبالغ المؤلف في تصوير العقدة، أو أن يأتي الحل مباشراً مفاجئاً وهي كلها عوامل تزيد من تشويق القصة إن روعيت .

وكذلك أن يبتعد المؤلف عن الخطابية في أسلوبه والخطابية تعني التوجه للطفل ببث معلومة أو نصيح بشكل مباشر بعيداً عن التطور الفني الطبيعي للشخصيات والأحداث.

٤- رابعاً: اللغة:

اللغة هي الوسيط الذي تقدم عن طريقه القصة وكل عمل أدبي، فاللغة هي أداة الأديب مثلها مثل : الألوان والخطوط للرسم والصوت وتنويعاته للموسيقى ..

وتتشكل الكلمة تبعاً للنوع الأدبي الذي يريده الأديب فالكلمة الحوارية تناسب المسرح، والكلمة الموسيقية تناسب الشعر، أما القصة فتعتمد على السرد الأدبي بالدرجة الأولى والحوار كذلك ..

وإذا نظرنا إلى القصة بشكل عام فسنجد أنها من أكثر الأنواع الأدبية قدرة على تنويع اللغة واستخدام مستويات متعددة فيها بل إن كل الأنواع الكلامية يمكن أن تحتوي في الرواية (باختين، ٨٨، ص ١٥١)، ذلك لأن الرواية تحمل لغة الراوي الذي يصور المكان والزمن والشخصيات، وتحمل كذلك لغة الشخصيات مع تنوع ثقافتها وأعمالها واختياراتها اللغوية بل يمكن أن تحتوي على جزء من قصيدة شعرية أو أغنية أو مثل شعبي وغيره بشرط أن تكون كل هذه العناصر موظفة في نسيج للعمل وليست دخيلة عليه.

أما للغة في قصة الطفل، فلنا في حاجة إلى تأكيد ملامتها لعمر الطفل، فلا نأتي بالغريب والمعقد من الكلمات وكذلك يمكن توسيع معرفة الطفل بالكلمات عن طريق استخدام بعض الكلمات الجديدة التي يفسرها السياق العام للنص، وأن تستخدم بشكل متكرر من خلال أسلوب مبسط وذلك مثل استخدام الأستاذ يعقوب الشاروني لكلمة " نحيب " وهي كلمة قد تكون ثقيلة على مفردات الطفل، ولكن سياق الكلام يفسرها :

"صاح أحد السكان منفعلًا " العمارة المجاورة سقطت " وارتفع نحيب سيده وصرخت أخرى فتعالى بكاء الأطفال " (الشارونى، الأهرام ٢٠٠٦/٩/١٧).

فالكلمة المقصودة وردت في سياق يفسرها من موقف انهيار العمارة وفزع الناس وتجاوز أفعال مثل " صرخت"، "بكى" فلا بد أن "نحيب" لها ظلال الأفعال المجاورة لها حتى لو لم يعرف الطفل المعنى بالتحديد.

ولاشك أن أدبب الأطفال لابد أن يتمكن من الجمع بين طرفي معادلة صعبة فهو يريد أن يخاطب الطفل، وهو ما يعني اختياره لمفردات بسيطة وتركيبات لغوية سهلة للقراءة والفهم، إضافة لرغبته في الارتقاء بلمغة الطفل وتوسيع معجمه اللغوي وذلك يعنى معرفته بعالم اللغة من تركيب ومفردات واستخدم .. فهي مهارة خاصة وموهبة لابد أن يتمكن أدبب الأطفال منها ليتمكن من دخول هذا العالم الجميل الصغير .

وقد قام الأستاذ يعقوب الشارونى بدراسة عن استخدام الفصحى من ألفاظ " الحديث اليومي " فى الكتابة للأطفال وهو بهذه الدراسة يريد من لغة الكتابة للطفل أن تصل لأكبر عدد من الأطفال، فيرى أنه من الممكن إلى جانب تفسير للكلمات الصعبة من خلال سياق مفهوم للطفل فإنه يمكن استخدام الكلمات العامية ذات الأصول الفصحى وهى كلمات شائعة فى لهجته العامية ولا تجالى الفصحى " إن الأمر يقتضى أن نختار من قاموس الطفل الكلامى تلك المفردات والتركيب التى تشترك مع اللهجة الفصحى، فتؤلف منها بقدر الإمكان مادة للقراءة والكتابة " (الشارونى، ص ٢٢) وهو ما يعنى دقة الكاتب وحرصه على اختيار الكلمات التى يفهمها الطفل ولا يشعر بأنها غريبة على معجمه الخاص.

عرض القصة:

أما عن طريق عرض القصة فعادة ما يلجأ الأكييب لعدة طرق متجولة وقد يفضل بعضها على الآخر، وذلك متلما يفعل المؤلف الروائي ولكن بشكل مبسط .

فهناك لغة للراوي وهي اللغة التي يسرد بها القصة فينقل الأحداث، ويصف الشخصيات ويصور المكان مثل :

" مرض الأسد ... فنظر حوله في الغابة الموحشة التي تنذر فيها الحيوانات فلم يجد أحداً بجانبه يقدم له العون .. شعر الأسد بالحزن وندم على أنه لم يجعل له أصدقاء ... " (حفي، مصطفى) .

فالفقرة السابقة هي حديث للراوي الذي ينتقي كلمات مبسطة ويبدأ فيضع تمهيداً للقصة برسم صورة الأسد الملك للمهاب في حالة ضعفه ومرضه وغياب الأصدقاء .

ثم ينتقل لفقرة ثانية فيقدم الأحداث ويصورها ويصور ردود أفعال الحيوانات أو ينقل حديثها، فقد وسع الأسد دائرة أصدقائه فتصادق مع الزرافة والجمل والثعلب (أخذ الثعلب في غفلة من الأصدقاء يلثمهم ما ينخره الأسد من طعام ثم يذهب قاتلاً إنه شاهد الجمل والزرافة يأخذان ما انخره مولاي الأسد من طعام وطلبا مني ألا أبوح لك بهذا) .

وفي الفقرة السابقة تجلور كلام الراوي مع كلام شخصية الثعلب وتداخل في

نسيج واحد.

فالفقرة محكية في بدايتها بضمير الغائب " أخذ الثعلب، يلثمهم، يذهب، شاهد" إلى أن يتحدث الثعلب عن نفسه بلسانه، فتمتخدم القصة الأسلوب المباشر بامتخدام ضمير المتكلم واستخدام كلمة "مولاي" دلالة على أن الثعلب يتكلم للأسد "مولاي .. طلبا مني". وهذا التدخل في الأسلوب يعطي لونا من التشويق ويقرب الحديث من أذن المتلقي ونفسه، وكأنما انتقل مباشرة لسماع صوت الثعلب واقترب من فكره، وطريقة تفكيره.

وكثيراً ما تلجأ القصة للحوار بين الشخصيات بدون تدخل الراوي، فيدخل الطفل بشكل مباشر بين الشخصيات وكأنه يقف بينها ويسمع أصواتها، ولكن هذا الأسلوب لا تعتمد القصة عليه اعتماداً كاملاً، وذلك لأننا نحتاج في بعض الفقرات إلى تصوير المكان أو التمهيد للشخصية ونقل أفعالها .

وهناك بعض القصص تحتوي أغنية للطفل داخل سياق القصة، وهذه الأغنية ليست دخيلة عليها ولكنها من نميج العمل، حيث تصعد الحدث أو أنها تناسب موقفاً ما. ومن أمثلة ذلك سلسلة "غزوة وحدوته" للأستاذ عبد التواب يوسف، حيث جعل الأغنية عنصراً مهماً من عناصر القصة .

فقد تغني الطفل البطل في القصة بأغنية ردها الأطفال المشاركون في القصة حيث كانوا في رحلة نيلية وكانت الأغنية تمثل رداً مهذباً على سلوك شخصية من الشخصيات المشاركة المضادة لحركة البطل، فخلت الأغنية بذلك في سياق العمل وصارت مكملة له إضافة إلى أنها تعمل على تنويع طريقة عرض القصة كما تدخل الجانب الموسيقي المحبب للطفل داخل العمل :

ومن المهم أن يبتعد الكاتب عن المباشرة، والنصح الواضح فهماً من عوامل صرف الطفل عن العمل الأدبي، كما أن الطفل لا يفضل الإقراط في الوصف، ويفضل عليه تصوير الحركة وتصعيد الحدث بشكل سريع، وهو ما يتناسب مع طبيعته المبالة للحركة .

إخراج القصة المكتوبة :

وأخيراً فهناك عامل مهم في القصة المقروءة ينبغي مراعاته وهو عامل الإخراج، وهو عامل مؤثر في كل عمل مقروء، حيث يعمل إتقان هذا العنصر على جذب القارئ، وعناصر الإخراج في الرواية الفنية تتمثل في عنوان الرواية وحجمها، ومناسبة الكلمات للقراءة من حيث البنية المستخدم، والفواصل بين الفقرات وكذلك علامات الترقيم الدالة على المعنى، ونعومة الورق ..

ولكن تريد أهمية هذا العامل في قصة الطفل ذلك لأن شكل القصة من أول ما يجذب انتباه الطفل، فمن الطبيعي أن الطفل ينجذب للقصة ذات الورق المصقول الناعم والصورة الجميلة المعبرة عن الأحداث والشخصيات، بل إن الصورة قد تلعب دوراً كبيراً في علاقة الطفل بعالم القصة، وهي مفتاح جذب انتباه الطفل لمضمون القصة، خاصة إذا استخدمت فيها الألوان المبهجة .

ومن المهم كذلك مراعاة من الطفل ويوضح ذلك على غلاف القصة من الخارج، ذلك لأن القصة التي تتناسب طفل الثالثة لا تتناسب بأي حال طفل العاشرة.

وقد أضاف الأستاذ أحمد نجيب بعداً مهماً وهو الاهتمام بطريقة للكتابة، وهو ما يخص القصة المكتوبة فقط، فيرى أن نترجم نبرات الصوت التي يستخدمها الراوي إلى طريقة في الكتابة لجذب انتباه القارئ، وذلك من خلال استخدام أحجام مختلفة، فيمكن أن نستخدم كلمة بحبر ثقيل وحجم أكبر من الحجم المعتاد لننل على معنى محدد مثل (لأنه أسد كبير) أو باستخدام حجم صغير للدلالة على الضالة :

(نحن أرتاب صغيرة)

أو تغيير طول للكلمات للدلالة على الطول أو البعد مثل :

وساروا مسافات طويلة

أو ترك فواصل بين الجمل للدلالة على تقطيع المعنى

ومرت الأيام وبدأت الحياة تتغير وكبر الولد الصغير

وهو ما يعني مراعاة طريقة الكتابة وإظهار الكلمات المكتوبة بطريقة تبرز المعنى كما لو كان مسموعاً ..

وذلك ما يأخذنا للحديث عن القصة المكتوبة والقصة المقروءة .

٥- خامساً : الخلفية الزمانية والمكانية للقصة :

من الأركان المهمة في قصة الأطفال الزمن وكذلك المكان، ذلك لأن هذين العاملين يؤثران في تشكيل القصة، حيث أن الزمن الماضي يختلف عن الواقع الحاضر أو المستقبل من حيث ملابس الشخصيات وكلامها والموضوعات المثارة وقد تحدث فورستر عن الرواية فقال إنها تحكي حكاية في الزمن (فورستر - السابق، ص ٦٠) .

كما أن تصوير المكان لا بد وأن يؤثر على طبيعة القصة فالغلبة تستدعي لذهن الطفل الحيوانات وقوانين القوة .. والصحراء تستدعي صورة مختلفة من الهدوء وندرة الوجود البشري واللون الأصفر .. وهو ما يختلف عن تصوير القرية أو المدينة الحديدي، سابق، ١٨١) .

لذلك فمن المهم مراعاة الصنق في نقل الخلفية الزمنية والمكانية وهو ما يعني الاهتمام بنقل صورة الزمن، والمكان للطفل بما يوحي بواقعيتها وتقريبها لنفسه، فالبحر مثلاً يستحضر صورة الرمل والشاطئ ولعب الأطفال، وتصوير حياة طفل في عصرنا الحالي قد تحتوي الألعاب المختلفة وقد تشير إلى الكمبيوتر وفصول الدراسة وهكذا . بما يقرب الصورة للمرئية أو المقروءة من ذهن الطفل . وهناك دراسة قامت على توضيح المكان والزمان والبيئة في أعمال يعقوب الشاروني، فرأت أن المكان يمكن أن يكون بطلا للأحداث حيث تبدو تأثيرات المكان واضحة على الشخصيات من علاقات اجتماعية وملاحم عامة للمكان نفسه (مجلد ثقافة للطفل، ٢٠٠٦، ص ١١٠)

ومع ذلك فيجب الانتباه إلى عدم الإسراف في الوصف والتصوير، فهما من العناصر التي تقرب الصورة لذهن الطفل ولكن المبالغة فيهما تبعد الطفل عن حركة الأحداث خاصة وأن ذهن الطفل وذكرته قد يصيبهما التشتت وعدم التركيز حين نبتعد عن الأحداث وتصوير الحركة (قتلوي، ٩٤، ١٨٧)

الزمن بين الرواية وقصة الأطفال

وإذا تناولنا الزمن في قصة الأطفال مقلناً به أداة فنية في الرواية سنجد أن قصة الأطفال تستخدم كل التقنيات الزمنية المستخدمة في الرواية الفنية ولكن بشكل مبسط متناسب مع بساطة الطفل وبساطة القصة؛ فالزمن في الرواية نتناوله من منظورين بعد استبعاد الزمن الخارجي الذي يعني بتناول زمن كتابة الرواية وزمن قراءتها، أما الزمن الداخلي فنعني به طريقة عرض الأحداث في الرواية بالمقارنة لزمن حدوثها الأصلي، ذلك لأن الذاكرة الإنسانية لا تعرض الأحداث تصاعدياً بترتيب وقوعها ولكنها تعرضها تبعاً لأهميتها وتأثيرها على الشخصية إضافة لإمكان وقوع أكثر من حدث في توقيت واحد وهو ما يعني حاجة الرواية لأداة تمكّنها من عرض أكثر من حدث بشكل متجاور ..

لذلك نجد طريقتين في تناول الزمن الروائي، تعتمد للطريقة الأولى على طريقة عرض الأحداث وترجمة الأحداث على الورق فيأخذ الزمن المهم مساحة ورقية كبيرة في حين تختصر أحداث أخرى فتأخذ مساحة أقل - مع أنها استغرقت في الزمن وقتاً أطول، وقد نجد مثلاً ثالثاً فتختزل بعض الأحداث ولا تنكر .

وقد تناولت البلاغة العربية القديمة في تعلمها مع الشعر مبحثاً مشابهاً يتناول علاقة الأبيات الشعرية بالزمن، وذلك من خلال مبحث بعنوان (الإيجاز والإطناب والمساواة) .

ويعني الإيجاز أن نترجم المعاني بشكل موجز ولا تستغرق من الكتابة أو القول المنطوق للكثير، مع القدرة على توضيح المعنى المطلوب .

في حين أن الإطناب يعني تناول المعنى بشيء من التفصيل في الكلام لهدف بلاغي ... وهكذا.

أما في الرواية فيصطلح على إعطاء الحدث البسيط مساحة ورقية كبيرة مصطلح التصوير البطيء، فيستغرق الحدث الذي قد لا يأخذ من الوقت الواقعي كثيراً مساحة من الورق كبيرة بالمقارنة للأحداث الأخرى، ويكون الهدف من ذلك توضيح عمق التأثير النفسي لهذا الحدث إذا قورن بغيره من الأحداث . (جينيت، ٩٧، ٣٠٩)

ويطلق مصطلح التصوير السريع على الفقرة التي تنتمي بالأحداث بشكل متلاحق، وقد تستغرق هذه الأحداث زمناً طويلاً ولكنها تصور في فقرات مختصرة ولنطبق ذلك على قصة من قصص الأطفال.

" وقع غراب في فخ، وحاول أن يخرج منه، لكن .. لم ينجح " (سويلم، ٢٠٠٢).

فنلاحظ تعاقب الأعمال (وقع، حاول، لم ينجح ..) وهي أفعال تستغرق زمناً ولكن الأفعال متلاحقة لتسريع الأحداث .. ومن الملاحظ أن تقنية التصوير السريع تشيع في قصص الأطفال على العكس من تقنية التصوير البطيء، وذلك لأن التصوير السريع يساعد على اختصار الزمن وتحريك الأحداث بشكل سريع وهو ما يتلاءم مع طبيعة الطفل .

أما التصوير البطيء فنجد في الحكايات الطويلة نوعاً ما والتي تقدم للأطفال فوق العشر سنوات، حيث تطول القصة وتتعدد المواقف فيمكن أن نجد مثلاً للتصوير البطيء .

" نام سنباد تحت شجرة كبيرة، وبجواره حصانه المدرب، فإذا بثعبان كبير يقترب منه، فما كان من الحصان إلا أن انقض عليه بحوافره ... " (رضا بدون تاريخ) .

وتطول الفقرة في وصف كيفية نجاة البطل من الثعبان بفضل حصانه، والموقف كما نرى لا يستغرق من الوقت كثيراً ولكنه مؤثر في القصة، لذا فقد طال قليلاً ليبين عمق تأثير الحدث على الأحداث .

وهناك تقنية أخرى هي الحذف أو القفزة، ونعني بها اختصار الأحداث، فمن الطبيعي ألا ننكر كل الأحداث ولكن نختار منها ما يؤثر في تصعيد الأحداث وينميها .

وقد يكون هذا الحذف صريحاً باستخدام " ومرت الأيام " أو " وبعد فترة " أو غير ذلك من العبارات الدالة على اختصار بعض من الوقت .

أو أن يكون غير مباشر بأن تصور لنا القصة التغير الذي وقع بدون مقدمة واضحة، كأن تصور القصة البطل وهو صغير ثم نطلعنا على حاله بعدما كبر .

وهذه للتقنية كثيراً ما تستخدم في قصص الأطفال، فكل ما من شأنه أن يجري بالأحداث سنجده مستخدماً في هذا النوع من القص لأن الطفل بطبيعته يمل من الأحداث الطويلة أو الإسهاب في وصف حدث ما .

الزمن والاعتماد على الذاكرة :

ذلك فيما يخص طريقة عرض القصة وترجمة أحداثها على الورق، وهناك طريقة أخرى تعتمد على ذاكرة الشخصيات، مثل الارتداد، ونعني به أن تستعيد الشخصية الأحداث القديمة في الوقت الحاضر عند لحظة مشابهة بين الأحداث ووجود مؤثر خارجي يعمل على الرجوع بالذاكرة للأحداث القديمة .

مثل : " تذكر ما قاله أبوه من أن لمواله لن تغنيه "

فقد تعرض البطل لموقف فيه خطورة فتذكر كلمات أبيه واستعاد الموقف الذي تحدث إليه فيه .

والارتداد أو الاسترجاع تقنية تعمل على تشويق القارئ كما تسد بعض الفجرات التي لا يعرفها القارئ، وهي في قصة الأطفال تقرب الطفل من الشخصيات المشاركة في القصة .

وعلى العكس من ذلك نجد تقنية الاستباق وهي تعني أن يشير الراوي لحدث سيقع فيما بعد ونعرف تفاصيله بعد حين وفي الوقت المناسب مثل " لم يكن يعرف أن ذلك اليوم بهذه الصعوبة ..." ثم تفصل الأحداث الصعوبة التي لاقها الشخصية من خلال سرد الأحداث.

مع ملاحظة أن القصص المخصصة للأطفال الصغار عادة ما لا تستخدم تقنيات زمنية معقدة إلا في المراحل العمرية الكبيرة حيث يحتاج الطفل لتعميق ما يقرأ ويحتاج لمزيد من التركيب في الأحداث .

ثانياً : أنواع الأدب القصصي للأطفال :

الفن القصصي بشكل عام فن متشعب فهناك الرواية والقصة القصيرة والمسرحية والأقصوصة، وهي مختلفة الطول وتختلف فيما بينها في الأنواع الفنية التي تميز كل نوع عن الآخر.

أما قصة الأطفال فتختلف فيما بينها تبعاً للأصل الذي قامت عليه وتبعاً للموضوع.

فهناك قصص الخيال، أو القصص الخرافية وهي التي تقوم في أساسها على أحداث غير معقولة وهناك للقصص الشعبي، القصص البوليسية، التاريخية، الوصفية، مغامرات، القصص العلمي، الفكاهي، الديني، قصص الحيوانات، قصص شعرية فالأنواع لا حصر لها. وهكذا تبعاً لموضوع القصة ومادتها الأولى، ومن الممكن أن تجمع القصة بين أكثر من لون كأن تكون قصة حيوان خرافية ..

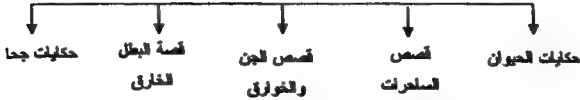
والحكايات التي تحكي للصغار إما أن تكون مؤلفة أو أن تكون قد وصلت عن طريق الآباء والأجداد، فتكون الحكاية المؤلفة أقرب للواقع ولا يمنع ذلك تأثرها بالحكايات الموروثة .

أما الحكايات الموروثة فهي في الأغلب لها سمة الخيال وطابع الخرافة، وهي ممتعة بالنسبة للطفل لأن فيها كثيراً من الخوارق غير المنطقية، مثل بساط الريح الذي ينقل البطل من مكان لآخر دون عوائق مادية، أو مثل عقلة الإصبع ذلك الصغير الذي يتميز بالطولة المدهشة، وهو ما يخاطب في الطفل الخيال فيتوحد مع ذلك البطل الصغير ويلاحظ سلوكه متعاطفاً معه ..

ولكننا نتوقف في الصفحات التالية عند بعض الأنواع الأدبية المقدمة للأطفال بغية التعرف على سماتها الفنية وتوضيح أن نوع القصة يؤثر في التركيب الفني لها، فنتناول بعض الأنواع الأدبية ذات السمات الفنية المتميزة :

ويمكننا أن نبدأ بالحكايات الشعبية، وهي تنقسم لعدة أقسام :

الحكايات الشعبية



فقد قدمت الحكاية الشعبية مادة شديدة لثراء لأدب الطفل ذلك لأنها تختزن " لا وعي " الشعب وثقافته وروحه لذلك فكثيراً ما يستلهم ملانها مؤلفو قصص الأطفال والأدباء بشكل عام .

والقصة الشعبية قصة لا مؤلف معروف لها، ولكن الخيال الشعبي هو مؤلفها وصانعها بما يتناسب مع قناعاته ومثله ورغباته، ومنجد بالطبع بدائية فردية ولكنها ليست النهائية، ذلك أن القصة تمكنت من أن تمس حاجة لدى الجماعة فتمت وتناقلها الناس حتى نسوا المؤلف الأول للقصة، وهذه هي وظيفة الأدب الشعبي بشكل عام، التعبير عن حياة الشعوب بشكل رمزي يتقبله المجتمع ويلبي حاجات نفسية مختلفة لديه . (مرسى، ٧٦، ص ٢٦٦)

فالحكاية الشعبية ليس لها مؤلف واحد وإنما هي حصيلة تدخل عدة ألوان من السرد الشفاهي، وهي تعبر عن شخصية الجماعة لا عن رؤية فرد بعينه . وكثيراً ما تتشابه الحكايات الشعبية لدى الشعوب المختلفة ويرجع ذلك إلى تشابه حركة الشعوب وتشابه مطالبها وأحلامها . ولكن نظل البيئة المحلية عاملاً من عوامل الاختلاف حيث لكل بيئة طابع خاص بها .

وقد استمد كثير من كتاب الأطفال الحكايات الشعبية .

ولكن من المهم أن يختار كاتب الأطفال أو من يحكي لهم ما يتناسب مع الطفل، فلا ينبغي حكاية مخيفة في أحيانها أو تحت على شر أو تمثل بالعنف والقتل .. مع الاعتراف مقدماً بأن مثل هذه الحكايات شديدة التشويق، ولكن ينبغي أن نغلب الجانب التربوي في اختيار ما يوجه للطفل .

وهل هناك قصص عن الجن والعفاريت تخلو من بث الخوف في نفس الطفل ؟!

نعم من ذلك القصص التي تقوم على بطل " طيب " يلتقي بجني يعده بتحقيق أمنياته على شرط .. ويختلف هذا الشرط تبعاً للحكاية ..

ويميل عبد التواب يوسف إلى أن حتى حكايات " العفاريت "، و " أبو رجل مسلوخة " يمكن أن تقدم للأطفال ليس على صورتها ولكن بعد إعادة صياغتها بشرط ألا نفقد روحها التي مكنتها من أن تكابد الزمن كل هذه السنوات الماضية . وفي مثل هذه القصص يدرك الطفل أن القصة ليست حقيقية ولكنه يشعر بالرغبة في انتصار البطل ويتوحد معه . (يوسف، ٩٥، ص ١٢)

ومن تلك قصة زوجة الأب الشريرة التي تحنو على ابنتها وتقسو على ابنة زوجها، ويتعاطف الطفل تلقائياً مع الابنة المظلومة، وتضيف القصة عوامل جذب للابنة المظلومة بأنها حسنة المعاملة متواضعة لا تتكبر على من يتعامل معها .. على العكس من الابنة الثانية ... حتى يلتقي ابنة الزوجة بساحرة تتحدث إليها فتد عليها بما بغضبها .

فما كان من الساحرة إلا أن حولت الابنة إلى مزيد من القبح في الشكل واللون واللسان ..

أما الابنة الطيبة التي قابلت الساحرة أيضاً فسألتها فأحسنّت معاملتها، فأحبّتها الساحرة وزادتها جمالاً في الوجه والروح واللسان .. مما زود حب الناس لها وعوضها عن سوء معاملة زوجة أبيها وعرف عنها الأمير فدعاها لقصره وتزوجها .

فالقصة تعتمد كما نرى على شخصية الساحرة أو الجنية ولكن القصة ليست مفزعة، ويدرك الطفل من البداية أنها ليست حقيقية، وأن قوة السحر موظفة للخير. أما إذا نظرنا إلى بنيتها، فهي تعتمد على المقابلة بين الخير والشر (الابنتان) وتعتمد أيضاً على القوة القاهرة المانعة للخير والتي تتمثل هنا في زوجة الأب .

ثم على تكرار الحدث سلباً وإيجاباً، فتتحدث شخصية الابنة المظلومة وتغني وتلتقي بالناس فتبتسم وتتعاون معهم وهو تأكيد لسمات الخير، والصورة المقابلة في سلوك الابنة الثانية في قولها وملاحمها المنجّمة ونفور الناس منها، وردودها بكلمات فظة قاسية..

ثم ظهور الجنية التي لا نراها شريرة ولكنها تنتصر للابنة المظلومة وهو ما يسعد المستمع وتضع نهاية لزوجة الأب في الزواج السعيد للطيبة من الأمير، وشعور زوجة الأب بالهزيمة أمام الابنة المظلومة .

ولذلك فيجب أن نختار بدقة ما يوجه للطفل فقد قصت د. هدى قناوي عن طفلة تدهورت حالتها الدراسية وبعد البحث في الأسباب تبين أنها قرأت قصة الساحر الذي حول الطفل لتفاحة وآخر تحول لقط فانتقل لها شعور شديد بالخوف من أن تتحول هي

الأخرى، فالطفل سرعان ما يتأثر بالبطل ويتوحد معه ويميش حالته. (قناوى، ٩٤، ص ١٩٤)

ومن القصص التي لا تصلح لأن تحكى للأطفال تلك القصص التي تحمل قدراً كبيراً من الشر والظلم والقتل، أو الانتصار للقيم المتدنية من خلال أحداث الحكاية وحواراتها، كأن ينتصر البطل عن طريق الكذب والحيل والخداع أو أن يفوز بمنصب بعد أن يقتل صاحبه.

فمثل هذه القصص تثبت رعباً في نفس الطفل، إضافة إلى أنها تثبت في منطقة اللاوعي معاني سلبية، ترسخ حتى لو حاولنا تخفيفها أو محو آثارها، فالقصة ترسخ في نفس الطفل بشكل سريع .

فلابد من عملية الانتقاء للقصّة التي تقدم للطفل، ذلك لأن القصص الشعبية والقصص التي تتحدث عن السحرة والجن ليست للصغار، ولكنها نابعة من الشعب ومنها ما يناسب الصغار، فعلى الكبار انتقاء ما يقدم بعناية .

تملك حكايات الجن والسحرة الكثير من عوامل الحركة والمتعة التي تجعل القصة ذات عمق في نفس الطفل، فذلك العصا السحرية التي تملكها العجوز فتحيل الجماد حياً أو توقف حركة الحياة تستطيع أن تحرك خيال الطفل وتجعل صور القصة حية في نفسه مع مرور الزمن.

أهم السمات الفنية للقصص الشعبية :

لا تختلف القصة الشعبية المقدمة للصغار عن القصة الشعبية المقدمة للكبار إلا من حيث الموضوع، وذلك يعتمد على اختيار الراوي الذي يقدم العمل للطفل .

لذلك فهناك سمات عامة تعتمد عليها القصة الشعبية :

- من ذلك بساطة الحكاية وسرعة تصعيد الأحداث وكذلك سرعة انتقال البطل من مكان لآخر دون التمهيد لهذا الانتقال، وكذلك نشعر أن الزمن يجري بسرعة، حتى أن الحذف واختصار الزمن من الألوات المهمة التي تستخدمها الحكاية الشعبية فيقول (وبعد مضي الأيام) أو (وبعد مئة سنة تستيقظ الأميرة) .

والحذف هنا يعمل على تقديم الحدث بسرعة، وعدم الاهتمام بوقع الأحداث على الشخصيات قدر الاهتمام بتقديم أكبر كم من الأحداث، وهو ما يهم المستمع .

- وعادة ما تقوم مقدمة الحكاية بقص عناصر النزاع والصراع فيها، وكذلك الحديث عن الشخصيات وصفاتها الجسمية أو اتجاهاتها النفسية، خاصة إذا كانت هذه الصفات مؤثرة في العمل، كشخصية الشرير والمكار والبخيل والطيب ... وهكذا .

- لا تهتم القصة الشعبية بتعميق الصفات الإنسانية في الشخصيات المشاركة في العمل، فهناك صفات تابعة متلازمة حيث نجد أن البنت الفقيرة لابد أن تكون جميلة ومحبوبة، وتعانى ظلماً من شخصية " شريرة " (الجوهري، ٢٠٠٠، ص ٤٥٠) .

أما زوجة الأب فهي عادة ما تكون ظالمة قاسية متسلطة والغني متسلط متكبر، أما البطل فهو فارس خير ولو كان ضعيف البنية مثل عقلة الإصبع فهو متميز بقوة خارقة تفوق عالم للكبار .

فالشخصيات إما شريرة أو خيرة، وهو مالا يتفق مع الشخصية في القصة الفنية، حيث تهتم القصة الفنية بتعميق السمات الإنسانية في الشخصية، فترسم ملامحها النفسية

وقد تقدم أسباب هذه السمات من خلال نشأة الأسرة وإن رأينا شخصية تتجه للشر فلا بد أنها ليست شراً مطلقاً، كما أن هناك أسباباً تحرص القصة على توضيحها .

- بعد التكرار من السمات الأساسية للحكاية الشعبية، فيتكرر الحدث عن طريق البطل أو الشخصية المضادة . فعلى سبيل المثال تخرج الابنة الطيبة، حلوة اللسان فتحدث النخلة وتحنو عليها، فتمنحها النخلة بلحاً جميلاً وتدعو لها بأن يجعل حمرته في لون بشرتها، وتحدث الغراب وتبسم له فيدعو لها بأن يجعل سواد لونه في شعرها وتحدث الساحرة في تودد فتدعو لها بالألا يخرج من فيها إلا الدرر واللؤلؤ ..

ونلاحظ تكرار الحدث عن طريق تغيير الشخصيات التي تقابلها الفتاة (النخلة، الغراب، الساحرة) ويعمق ويتأكد بأن يدعو لها كل من يتعامل معها ويدرك جمال طبعها وصفاء نفسها .

ثم يتأكد الحدث مرة أخرى عن طريق الصورة المضادة، وهي الابنة سليطة اللسان التي تشعر بالضيق بكل ما يحيط بها حيث تلتقي بالنخلة وتحاول أن تنتزع ثمارها بالقوة، فترفض النخلة وتدعو على الابنة بأن يجعل لون البلع في عينيها، فتحمر عينا الفتاة ... وتقابل الغراب فتسبه فيدعو عليها بأن يجعل لون ريشه في لون بشرتها، فيسود وجهها، وتلتقي بالساحرة وتتساجر معها، فتدعو عليها بالألا يخرج من فيها إلا الحشرات والضفادع ... وهكذا .

فقد تكرر الحدث مرة عن طريق تكرار الحدث الإيجابي في حركة الفتاة الطيبة، وتكرر مرة ثانية عن طريق الصورة المضادة. وهي سمة تميز القصة الشعبية بشكل عام،

وعادة ما يكون التكرار لعدد ثلاث مرات فهو "الرقم السحري لبناء الترتيب والشك والقلق كقصة الثلاث بطلات والثلاث دجاجات والثلاثة الأخوة..." (الحديدي، ٩١، ص).

- تعبر القصة الشعبية عن المثل والمبادئ السائدة في المجتمع لذا نجد مكافأة للشخصية النobile وهزيمة في النهاية للشخصية السلبية، حتى لو كانت شخصيات خرافية مثل المارد والجني ...

وهذه الحكايات مع ما فيها من خوارق تناسب الطفل الذي عايش الكمبيوتر وتربى على الفضائيات المفتوحة فهذا العالم الذي طغت عليه المادة يحتاج لكثير من الخيال والعاطفة وهو ما تمدده به القصص الخيالية .

وهو ما نلاحظه أيضاً في عالم الكبار، فمع ذلك الشكل المبهر والثورة الكبيرة في الاتصالات، وسيطرة التكنولوجيا نرى كثيراً من الأفلام السينمائية تتحدث عن المخلوقات الغريبة التي تستطيع أن تصنع كل شيء وتمتلك قوة خارقة، وهو ما يترجم الحاجة للجانب الخيالي في ظل سيطرة العالم المادي .

قصص البطولة والمغامرة

يتعلق الأطفال بقصص البطولة والمغامرات وخاصة في العمر ابتداء من عشر سنوات، ولذلك تنتشر سلامة القصص التي تعتمد على المغامرة وكذلك المجلات التي تخاطب هذا العمر .

وذلك لأن الطفل في هذا العمر يبدأ في تكوين شخصيته فينظر للشخصيات التي يمكن أن يقتدي بها من المحيطين ومن خلال القراءة أيضاً، فيحاكي ما يرى وما يقرأ .

وتعد القدرة من العوامل التي تثبت القيم والأخلاقيات في نفوس الأطفال، ومن المنطقي أن تتغير فتنسج مع الوقت، فقد يختار الطفل في عمر خمس سنوات قوته من أسرته فيكون الأب أو الجد أو الأم، ولكن حين يكون في الثانية عشرة تنسج مفاهيمه وقراءاته ويختار شخصية عامة أو شخصية قرأ عنها. (الهيتي، ٨٦، ص ١٥٤)

ومن الطبيعي أن يتوحد الطفل مع شخصية البطل في القصة التي يتناولها فيستمد منها معاني القوة والشجاعة أو الذكاء وحسن التصرف .

فلا يشترط أن يكون بطل القصة قوياً من الجانب الجسدي فيمكن أن يكون ذكياً حسن التصرف قادراً على التحليل وحل غموض بعض الألفاظ بذكائه .

وتعتمد الأحداث في القصص ذات طابع البطولة والمغامرة على الحركة السريعة والأحداث الغامضة أحياناً ولكنه غموض قابل للحل .

وتتدرج تحت هذا النوع القصص البوليسية وقصص الجاسوسية وقصص المقاومة وكذلك قصص أبطال التاريخ الحقيقية .

وينبه البعض إلى وجوب الحذر عند ترجمة قصص البطولة الغربية والأجنبية عن مجتمعنا بشكل عام، ذلك لأن غالبيتها تنطوي على مثل وقيم تعبر عن مجتمعات مختلفة عن طبيعة مجتمعاتنا، كما أنها تحتوي الكثير من المبالغات وإضفاء صفات الشجاعة والبطولة والمهارة على شخصيات الأبطال مما يثير دهشة الطفل ويبحث عن هذه المثل فلا يجدها وقد يثبت في ذهنه أن هذه النماذج العبقريّة بما هي للأجانب فقط (الهيتي، نعمان ٨٦) .

لما فيما يكتب للطفل من هذا النوع فعلى الكاتب أن يكون أقرب للواقعية والابتعاد عن المبالغة الشديدة، ويختار من نماذج ما يبت قيماً إنسانية راقية، كما يجب التركيز على البطولة الجماعية .

وتختلف قصص البطولة والمغامرة عن قصص الخوارق فشخصية البطل في قصة البطولة له سمات واقعية إنسانية قابلة للتصديق حتى لو كانت شخصية خيالية، أما قصص الخوارق فهي للقصص التي تعتمد على شخصية " السور " أو القوة الخارقة التي لا تقهر مثل شخصيات " السور مان " وطرزان، وهذه الشخصية عادة ما تأتي بالمعجزات وتتخلص من المواقف الصعبة عن طريق القوة الخارقة، فقد ينظر للحميد فيلين وقد تمتد أصابعه للزجاج فينكسر وقد ينظر للهواء فيطير وهكذا ..

وقد ساد هذا اللون في كثير من أفلام الكرتون المقدمة للأطفال وكأنها تتناغم مع سياسة " البطل الأوحـد " الذي يحكم العالم .. ولكن لمثل هذه الأفلام الأثر السيئ على نفس الطفل لما فيها من الميالفات وتضخيم البطولة بالشكل الذي يجعلها معتمدة على القوة الخارقة غير المنطقية وننذكر في هذا الصدد قصة الطفل الذي قفز من شرفة المنزل معتقداً أنه سيطير مثل السور مان وأنه لن يموت ..

ومثل هذا اللون أيضاً قصص " طرزان " الذي ينتقل في القضاء بسهولة .

وتسود في قصص طرزان ورعاة البقر في كثير من قصص الخوارق الحديثة اتجاهات عنصرية، حيث يتولى البيض البطولة ويتولى الملونون الأدوار الثانوية، إضافة لازدراء الحياة الإنسانية للأجناس الملونة .

ومن ضمن قصص الخوارق أيضاً قصص الجان الذي يقوم بالمعجزات، ولكن الجني في مثل هذه القصص لا يقوم بالبطولة بنفسه ولكنه يمنح البطولة لشخصية البطل الخير .

وبلاحظ في مثل هذه القصص أن الشخصيات المشاركة قليلة ذلك لأن الاهتمام كله منصب على شخصية البطل الخارق. كما أن الأحداث فيها سريعة متلاحقة تتسم بصفات مبالغ فيها وهي وإن كانت محببة للأطفال لما تجلبه من إثارة إلا أنها تبعد الأطفال عن واقعهم وقد ثبت في نفوسهم صوراً عن البطولة غير قابلة للتحقيق مما يدخل في نفوسهم الشعور بالعجز والاكتفاء بالإعجاب بمثل هذه الشخصيات الخارقة وتخيل البطولة خارقة، والإتيان بالمدح من الأفعال . ولكننا نريد أن نبث في نفوس أبنائنا أن الإنسان مكرم عند ربه، وأنه قادر على امتلاك عناصر القوة بالتفوق الخلقى والعلمي والجسدي أيضاً بشرط استخدام تفوقه فيما ينفع الحياة .

وتختلف قصص المغامرة والبطولة عن القصص التاريخية الذي يمكن أن يظهر البطولة في شخصية ما، ولكن يختلف كل من اللونين عن الآخر :

القصص التاريخية

فقد يكون تناولها أكثر صعوبة، ذلك لأن الكتابة التاريخية تحتاج من الكاتب مهارة للتعرف على النقاط المتميزة في العصور التاريخية، والقدرة على النقاط المناطق الأكثر جذباً ونطقاً لما يريد الكاتب أن يعبر عنه .

فليست كل الأحداث التاريخية صالحة لأن تترجم قصصاً ولا كل الشخصيات التاريخية يمكن أن نصوغ حولها قصة، ولذلك سنجد العبء الأكبر على نجاح القصة يتوقف على مدى قدرة الأديب على اختيار الشخصية أو الحدث التاريخي .

والقدرة الثانية ستكون في قدرة الأديب على تحويل هذه المادة التاريخية إلى قصة شيقة تجذب الطفل فالتاريخ يتحدث عن زمن بعيد غير الزمن الذي يعيشه القارئ، وعن أماكن غريبة كان لها وجود في الماضي وقد لا يكون لها وجود الآن، لذلك فعلى الأديب الذي يختار التاريخ أن يكون ذا مهارة عالية في جذب الطفل وتحويل المادة التاريخية إلى مادة شيقة محببة للطفل، وهو مدرك ما لهذه القصة التاريخية من دور فهي أقدر أنواع الأدب الذي يرسخ القيم المرغوب فيها عن طريق عرض نماذج إنسانية لها بعد التاريخ وأن يكون موضوعياً كذلك في عرض التاريخ فلا يبالغ في تصوير البطولة أو الهزيمة، فكثير من المفكرين يشيرون إلى نتائج نفسية سيئة تصنعها كتابة التاريخ منها " مركب الغرور " الذي يصرف الأمم عن تقبل الجديد والاعتراف بتكامل الحضارات .. أو عقدة الذنب تجاه حدث قديم ضخّم كتاب التاريخ في تصويره وتصوير آثاره . (الهيتي، مرجع سابق، ص ١٧١ : ١٧٤) .

وتختلف القصص التاريخية، فمنها ما يتخذ أحداثه معتمداً على فترة تاريخية قصيرة ذات تأثير في الزمن مثل معركة حطين، حرب أكتوبر، تأميم القناة . (قناري، ٩٤، ص ٢٠١)

ومنها ما يعتمد على شخصية معروفة بالبطولة أو التفوق مثل صلاح الدين الأيوبي، عمر المختار، جميلة بو حريد، ابن رشد، ابن النفيس، جابر بن حيان.

والحديث عن هذه الشخصيات يضيف إلى الطفل معرفة حقيقية بجزء من تاريخه إضافة إلى تثبيت الإحساس بالفخر والرغبة في متابعة الأجداد، ومحاولة الاقتداء بمعاني البطولة، وهي حاجة في نفس الطفل خاصة في المراحل المتأخرة من الطفولة وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل في تكوين ملامح وشخصية تميزه عن الآخرين، فمن الجميل أن نضع أمام الطفل نماذج مختلفة للتفوق والبطولة.

وتعتمد القصة التاريخية في كتابتها على المزوجة بين الحقيقة والخيال لإضفاء طابع الحركة على القصة، وقد تتوفر لدى الأديب مادة تاريخية ضخمة وتفسيرات مختلفة للحدث الواحد، ولكنه يتبنى أحدها ويقدمها بشكل مقنع للطفل، وللأديب أن يتبنى دوافع نفسية جديدة ليفسر بها الأحداث المقدمة، ولكن ما يبتدعه الكاتب وما يضيفه ينبغي أن يكون متوافقاً مع الأحداث الحقيقية ولا يضادها.

وكذلك يحرص الأديب على ألا يكون مباشراً في عرض فكرته، فقد يدفعه حرصه على إبراز المثل والقوة على أن يورد عبارات خطابية يتجه بها المؤلف للطفل بشكل مباشر، ومثل هذا الأسلوب يبعد الطفل عن القراءة أو الإقبال على القصة . (شحاته، ٩٣، ١٠٨)

وعادة ما يبحث كاتب التاريخ في كتب التاريخ عن لوصاف البيئة وأحوال الناس الاجتماعية وشكل الملابس وطريقة التعاملات وطباع الناس، وهذه الأحوال تقيده في رسم جو عام وخلفية تتناسب وشخصياته وأحداثه وهو في هذا يختلف عن المؤلف الذي يكتب قصصاً واقعية لأنه يبحث عن مادته في كتب التاريخ القديم .

وقد لا نستطيع أن نعد الحكايات الشعبية التي تعتمد على التاريخ ضمن القصص التاريخية بالرغم من اعتمادها على بعض الأحداث التاريخية، ذلك لأنها تضم إلى جانب التاريخ أحداثاً خرافية مبالغاً فيها، وهي لم تستهدف التاريخ ولكنها معنية بالتعليم الأخلاقية أو بتطوير الأحداث .

مع ملاحظة أن التاريخ الذي تعني به القصص التاريخية لا ينصب على عنوان الأحداث الكبيرة في تاريخ الوطن، وإنما يعني بالحياة الإنسانية في ظل الأحداث، فعلى سبيل المثال قد يصور الكاتب معركة ٦ أكتوبر ١٩٧٣ وانتصار الجيش المصري ويصب اهتمامه في الوقت ذاته على طبيعة حياة الناس في تلك الفترة أو على حياة جندي وأسرته وتعامله مع الأحداث ويأتي هذا القصص عادة ممزوجاً ببعض القصص الإنسانية، وقد يتضمن قصص الرحالة وبعض المعلومات عن بلدان الشرق والغرب وهو يرمى إلى تنمية خيال الطفل والإلمام بثقافة الناس وطباعهم وعاداتهم، وكذلك تصوير مواقف العطاء والبذل والوطنية، وعادة ما يتوحد الطفل مع أبطال القصة ويتعاضد معهم (شحاته، ٩٣، ص ١٠٨) .

قصص الحيوانات

الطابع الفني لقصص الحيوان :

تقوم قصص الحيوان في أحداثها على أحداث بسيطة لذلك فهي تناسب الطفل من ثلاث إلى ست سنوات، وتحمل فكرة أخلاقية، يمد لها المؤلف بالحديث عن الشخصيات للمشاركة في العمل وطابع كل منها، ثم تبدأ هذه الشخصيات في الاحتكاك فتعمل على

تصعيد القصة وتنتهي القصة عادة بموعظة تأتي على لسان الحيوان تجمل الهدف منها.
(الحديدى، مرجع سابق، ص ٢٠٨)

وهي عادة قصيرة تمثل بالحرركة، وذلك مثل حكاية " السلحفاة تطير " ذات الأصل الشعبي، حيث تحكي القصة أن سلحفاة كانت تعيش في الغابة وهي سينة العشرة فكانت غليظة سليطة اللسان على جيرانها من الحيوانات، فكانت مكروهة، ولكن لها أمنية تود تحقيقها، فهي تحلم بأن تطير مثل الطيور فترفع وترى الدنيا من عل . وكان هناك بعض العصافير الطيبة التي رقت لحال السلحفاة حين كانت تبكي، فذهبت للسلحفاة، واقتربت عليها أن يأخذوها ويحملوها من خلال ورق شجر يحيط به بستان، وتبيع السلحفاة في منتصفه، ثم تتعاون العصافير مجتمعة على حمل السلحفاة وورق الشجر بمناقيرها، بشرط ألا تتكلم وأن تكون خنرة حتى لا تسقط .

ووافقت السلحفاة وحملها العصافير متكاتفين، ولكن القرد رأى السلحفاة، فضحك وعلق تعليقاً أغاظ السلحفاة، فلم تستطع أن توفي بعهدا وردت بعنف على القرد، فما كان إلا أن فزعت العصافير وأفلت ورق الشجر من مناقيرها، فسقطت السلحفاة على ظهرها مقهورة مكسورة، ونكرها العصافير بوعدا وطبعها .

والقصة هنا تركز على سوء الطبع وماله من عواقب سيئة لا تعود على صاحبا إلا بالسوء، فالطبع السيئ قد جعل السلحفاة في حالة شجار دائم مع جيرانها، وأدى بها في النهاية إلى عاقبة وخيمة .

وكما نلاحظ فالشخصيات قليلة، شخصية السلحفاة وقد رسمت القصة لها صورة العناد والقيح، أما شخصية العصافير، فتتميز بالرفقة والرغبة في معلونة الآخرين، والقرد ذو الطابع المرح الشقي الراغب دائما في مازحة جيرانه .

وتحمل القصص الأكثر تعقيداً رموزاً للحياة وقد تشير إلى العلاقة بين الحاكم والمحكوم، وذلك من خلال علاقة مجموعة الحيوانات بحيوان واحد يقود حركتهم كالأسد أو النمر، وقد تشير الحكاية لظلمه واجتماع الحيوانات للإطاحة به أو عثله مع وجود بعض المؤامرات التي يتمكن الملك من كشفها والتغلب عليها لوجود أصدقاء مخلصين يحبونه ويعملون على تنجيته .

ويمكن أن نجد قصة تجمع بين الإنسان والحيوان فيكون الإنسان هو البطل ونجد للحيوان دوراً إما مساعداً أو مناهضاً للبطل، وذلك مثل قصة الأميرة والأقزام السبعة، أو قصة سندريلا ففي القصتين نجد شخصية البطولة للإنسان، ونجد الحيوانات تساعد سندريلا لإتمام مهام الغزل، أو تعيين الأميرة وتسليمها .

وقد يكون الحيوان في قصص أخرى قوة مضادة لقوة البطل ولكنه يهزم في النهاية .

عادة ما تكون النهايات سعيدة لتدخل البهجة على نفس الطفل، أما الحكايات ذات الطابع العنيف الدموي فهي لا تصلح من البداية لأن تحكي للطفل .

القصص الدينية

تمتد الثقافة الإسلامية قصص الأطفال بمادة غنية ذلك لتنوعها وقرب غايتها من القيم التي يمكن أن نغمقها في نفس الطفل، ويمكن أن ترسخ عن طريق موهبة جيدة تتمكن من العرض الفني الجيد الذي يصل بالرسالة بشكل سلس لنفس الطفل، والقصص الدينية يستمد الأحداث والشخصيات من الكتب المقدسة والتراث الديني، فقد تدور الأحداث حول شخصية أو حول حدث . (طعيمة، مرجع سابق، ص ٤٤)

ويمكن أن نقسم القصص الدينية لأكثر من نوع تبعاً لمادتها :

فهناك القصص التي تعتمد على القصص القرآنية فتصاغ بشكل مبسط يتناسب مع فكر الطفل ولغته من ذلك قصص الرسل عليهم السلام (موسى وعيسى ويوسف وهود ويونس ونوح وقصة مريم ...)

وذلك مثل المجموعة التي كتبها الأستاذ عبد الحميد جودة السحار، وكذلك مجموعة قصص الأنبياء * التي أشرف عليها الأستاذ محمد أحمد برانق، وهي سير موافقة للقصص القرآنية من حيث الأحداث والهدف وتقتبس بعض الآيات للكرامة، ولكنها تلجأ إلى معالجة سهلة ومبسطة من حيث اللغة التي تناسب عمر الطفل .

ومن القصص القرآنية كذلك قصص الحيوانات التي وردت في القرآن الكريم، مثل النمل والنحل والهدد والفيل والكلب والبقرة .

وهي قصص شيقة للطفل ذلك لأن للحيوانات دوراً في أحداثها كما أنها تحاور الشخصيات أحياناً مثل الهدد والنمل، في حديثهما لمليمان عليه السلام، أو أن يقوم الحيوان بفعل إيجابي في القصة وينتصر للخير مثل الفيل، وهناك قصص يعتمد على أسباب نزول بعض الآيات، فتقدم قصة كانت سبباً في نزول آية من آيات الكتاب الكريم في أسلوب يشد الطفل .

ويمكن أن توظف روح الآيات بدون نصوصها، فنشعر بالمبادئ الأخلاقية، وذلك مثلاً وجدنا في ديوان شوقي حيث وظف سقينة نوح وحديث سليمان عليه السلام للطير وقد أراد من خلال ذلك تعميق قيم الوفاء والأمانة وحسن الخلق، وكذلك استخدم

شخصيات قابيل وهابيل ونو القرنين وموسى والخضر بشكل مستوحى من القرآن الكريم . (أبو الرضا، ١٩٩٠، ص ٢٣٩)

فالأدب الإسلامي للطفل هو أدب لطفال ولكن بمنظور إسلامي يحمل مبادئ الإسلام إلى الأطفال، وينقي ما في أدب الأطفال من قيم قد تتعارض مع صحيح الدين، ويقوم هذا اللون بتعريف الطفل ما أحله الله تعالى وما حرمه، كما يقدم تصويراً عاماً للحياة ولعلاقات الإنسان المسلم وصفاته وعاداته وتقاليده .

ومن القصص الدني أيضاً ما يوظف السيرة النبوية الشريفة وكذلك الأحاديث

الشريفة في قصص الأطفال، رغبة من مؤلفيها في تعريف الأطفال بشخص الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وتقريب ملامحه الإنسانية من أذهانهم، كما أن السيرة ترضى في الطفل الإحساس بالنصر - مع الضعف والقلّة، فهي تحمل صورة نصر المسلمين وقد كانوا قلة مستضعفين على أعدائهم وقد كانوا أعزّة يملكون الأرض والجاه، وفي السيرة أيضاً معجزات مذهشة يحب للطفل معرفتها مثل الإسراء والمعراج وقصة الغار، أو مولده (ص) ورعاية الأهل له . (عبد الفتاح، مرجع سابق، ص ١٠٧)

وتنقل الأحاديث النبوية للشريفة بعضاً من ملامح الرسول الكريم (ص) في معاشته لأصحابه وأهله وتعامله مع الحياة وتوجيهاته للمحيطين به وهو ما يجعل الطفل - واتكبير أيضاً يقترب من حياة الرسول وصحابته وقد يكون الأسلوب الأمثل في تقديم الأحاديث استخدام أسلوب الحوار إلى جانب أسلوب السرد، وذلك لتقديم موقف له عذّة محدّدة ويقدم له بأسلوب شيق ثم يأتي للحل من خلال توجيه الرسول (ص) . ولكن يجب أن ننبه كثيراً على الجانب الفني في القصة المقّمة للطفل بشكل عام والقصة الدينية

والتاريخية بالتحديد، لأن ما بها من مادة تاريخية وزمن مختلف عن زمن الطفل قد يصنع حاجزاً يصد الطفل عن تناول مثل هذه القصص .

القصص العلمي

من القصص الواقعي كذلك قصص الخيال العلمي، وهو نوع من القصص التي تعتمد على حقيقة علمية ثم تتطرق لما يمكن أن تنتج عنه تلك الحقيقة، فهو يوظف منجزات العلم إضافة لتوقع ما يمكن أن يقع فيما بعد . ويسميه البعض أدب المستقبل وذلك لوجود أرض مشتركة بين ما يصل إليه العالم من نتائج وما يبدعه الأديب من صور متخيلة عن الحياة .

وهناك الكثير من التعريفات لأدب الخيال العلمي يمكن أن نجلها في العبارة التالية :

الخيال العلمي: تناول التقدم العلمي ومنجزات التقنية وتطورها الصالح منها والضار من خلال أحداث درامية، فهو نوع من التوفيق بين النشاط الخيالي والنشاط العلمي للإنسان، وهو تصور المستقبل بما فيه من قهر الزمن والتغلب على الإرهاق؛ والفokus في أعماق البحار أو اكتشاف عالم الفضاء فهو الحلم العلمي فأدب الخيال العلمي هو نوع من المزج بين الأدب القائم على الخيال والعلم القائم على الاستقراء والتجربة والانتهاء إلى قولتين محددة (شريف، بدون تاريخ، ص ٢٦) .

وهناك من يوسع مفهوم الخيال العلمي فيصنف تحت عنوانه كل القصص التي تعالج كلياً أو جزئياً الموضوعات الغريبة الخارقة للطبيعة. (أبو الرضا، مرجع سابق،

وبعد هذا اللون ثلثية واستجابة للتطور العلمي المذهل فالمؤلف في هذا المجال يجب أن يتميز بالدراية العلمية التي تمكنه من فتح آفاق جديدة إضافة لقدرته الأدبية التي تمكنه من الوصول بفنه لقلب متلقيه وعقله .

وقد تطور هذا الفن بسرعة لافتة، وقد تكون نشأته بدأت عام ١٥٠م تقريباً عندما كتب لوسيان السوري الذي كتب باليونانية - كتاباً اسمه (قصة حقيقية) يسافر إلى القمر والشمس ويشارك في الحرب بين الكوكب . وكذلك الفارابي " أبو نصر محمد " وهو فيلسوف عربي كتب في ق ١١م مؤلفه " آراء أهل المدينة الفاضلة " حيث تصور المدينة الفاضلة التي تحقق السعادة والرفاهية لشعبها وتتخلص من الشرور والظلم . وكذلك ابن طفيل (أبو بكر محمد بن طفيل) الفيلسوف والطبيب والفلكي والأديب الذي كتب مؤلفه للخلاد " رسالة حي بن يقظان " وهي قصة خيالية لغلام أرضعته ظبية وعاش وحيداً في جزيرة نائية وظل يهتدي للمعارف بفطرته ودقة ملاحظته حتى وصل إلى الإيمان بالله الخالق الواحد وكان ذلك في القرن الثاني عشر الميلادي .

وفي عالمنا العربي الحديث نجد كتاباً كثيرين قد اتجهوا لهذا المجال مثل أحمد نجيب وكامل الكيلاني وعبد التواب يوسف ونهاد شريف، ولكن ما يزال هذا المجال في حاجة لكثير من المؤلفين الجادين ذوي الموهبة في الجمع بين " العلم والأدب "، ذلك لأن القصص المترجمة في هذا المجال أكثر بكثير من القصص المؤلفة .

فهذا اللون الأدبي يتميز بقدرته على تنمية الخيال المستند إلى حقيقة، ومن المعروف أن معظم الاختراعات الحديثة قامت على حقيقة علمية ثابتة ومعروفة إضافة إلى خيال وتصور، وهذا الخيال من شأنه أن يدفع حركة الحياة ويطورها .

والخيال وسيلة من وسائل التعرف على الحياة ولكتشاف المجهول فيها إضافة لما فيه من متعة التجريب حتى لو لم يحقق لصاحبه الوصول للحقيقة .

وهناك من يرى أن الخيال نشاط يعمل على تحرير المرء من قبضة المسلمات الثابتة، التي تضفي على سلوكياتنا ثباتاً وجموداً مما يؤدي إلى حالة من الفقر والجذب النفسي . (حنوره، ٩٦، ص ٢١١)

ومن هنا فإن قصص الخيال العلمي لا تعطى للطفل معلومة علمية فحسب، ولكنها تنمي فيه حب الاستطلاع والتعرف والاكتشاف، وتمده بتعميق الربط بين معطيات الواقع وحاجات المستقبل، كما أنه يخرج من حيز التنقي المستمر الذي يتلقاه من خلال التعليم والبيت والتلفزيون إلى حيز للتفكير والإبداع وربما محاولة الإضافة، وكثير من الدراسات قد أثبتت أن الطفل المصري يظل فائقاً متميزاً عن أقرانه حتى يدخل المدرسة، فتلقاه المناهج التعليمية بالحفظ والتلقين مما يقتل فيه ملكات الابتكار والتفكير والتخطيط الشمولي. (مجلة مستقبل للتربية، عدد ١٨، ١٩، ص ١٤ وما بعدها)

وللتفوق في كتابة هذا اللون على المؤلف أن يهتم ببعض العناصر منها ؛

- ألا يفرط في الجانب الخيالي فيتجاوز الواقع للمستحيل وذلك مثل مغامرات السربير مان أو الشخصيات الخارقة فيبتعد الطفل بذلك عن الخيال إلى الوهم والإغراق فيه .

- هناك بعض القصص تصور الكائنات الفضائية تملأ الفضاء وهي شريرة بطبعها ولا تصنع إلا الشر للحياة البشرية ومثل هذه القصص لا تقدم شيئاً سوى بث الرعب والوهم في نفس الطفل وتملأ حياته بالكآبة والضيق تماماً مثلما تبث قصص الجان والسحرة إذا كانت غير معدة للطفل.

- قد يركز المؤلف على الآلة والحياة الإلكترونية أكثر من تركيزه على الإنسان ومشاعره وردود فعله تجاه العالم المحيط به، ومثل هذا للتصوير يضيف مزيداً من " الآلية " والانفصال عن الحياة البشرية .

- حرص الأديب على تشويق الطفل بامتلاكه الصنعة الأدبية في تقديم مادته، ذلك لأن المادة العلمية مادة جافة بطبيعتها وإذا لم يتمكن الأديب من جذب قارئه إليها عن طريق رسم الشخصيات وإتقان تصعيد الأحداث لظلت المادة العلمية منفصلة عن العمل الأدبي ولفقت القصة قارئها .

أهم أهداف قصص الخيال العلمي :

أضاف العلم الكثير للحياة، من مخترعات ساهمت في تسهيل حياة البشر، وتقريب المسافات المتباعدة، وكثير من هذه الاختراعات كان خيالاً وأمنيات في أذهان البعض، والمثل الحاضر على ذلك حلم عباس بن فرناس بالطيران وتجربته التي تطورت فيما بعد فأنجزت الطائرات بأشكالها وأنواعها ..

ولكن للتقدم العلمي أيضاً أخطاره، فقد يقضي على البشرية كلها بضرية نووية، ولا تقتصر أخطار التقدم العلمي على الحروب والعمل المتعمد على إيذاء البشر، ولكن هناك الكثير من المخاطر الأخرى مثل التلوث، إفساد الطبيعة - انتشار الآلة وازدياد البطالة - الضوضاء - الزلزال - ثقب طبقة الأوزون الحامية - القوارغ من اللعب والزعاجات والصناديق - انتشار أمراض مثل السرطانات بأنواعها والفشل الكلوي والحساسية .

فيمكن لأدب الخيال العلمي تناول الوجه المضيء للاستخدامات العلمية، مثل
تعمير الصحاري واستغلال ثروات البحار وتحلية مياه البحار ومدى القدرة على تعمير
الصحاري الجليدية والرملية ..

وأيضاً تناول الأخطار التي نلشنا إليها وكيفية تفادي وقوعها، وهل هناك سبيل
للانتفاع بالعلم وتجنب مخاطره في آن واحد ؟

وأيضاً يثير أدب الخيال العلمي بعض القضايا الجديدة مثل هل توجد مخلوقات
غيرنا بأنحاء الكون ؟ هل يمكن لن يسيطر الإنسان الآلي على الحياة .

القصة الفكاهي

لكن ما سبب الضحك؟

قد يكون المفارقة، ففي الوقت الذي نظن فيه أن شخصية البطل قد ماتت - بعد
وقوعه من ارتفاع - تفاجأ به بجرى ويمسح عن نفسه الغبار، قد يكون ذلك باعثاً للسرور
والضحك ..

وقد يكون في شعور المتفرج والقارئ بالتفوق على البطل فإذا تصرف البطل
بطريقة فيها سذاجة حيال موقف معقد فإن ذلك يشعر المتفرج بالتفوق، وذلك ما يدعو
ممثلي الفكاهة إلى تعمد الوقوع في الخطأ ليظهر المتفرج بسذاجة الشخصية بالمقارنة له
هو شخصياً لو وقع في موقف مشابه (الهيتي، ٨٦) .

إضافة إلى أن الضحك يعد وسيلة من وسائل مواجهة المواقف الصعبة أحياناً
فنجد البعض ممن يتعرضون لمواقف محرجة قد يقبلون ذلك بالضحك .

فأسباب الضحك على كل الأحوال متعددة، ولكن ما يجب أن نعلمه هو أن العمل المضحك لا تكون غايته الإضحاك فقط، فقد يقوم الإضحاك على توضيح المفارقات والتناقض في الحياة واختلاف ردود أفعال البشر، مما يدعو للتفاعل والتفكير ...

فالنكتة الشعبية التي نطلقها ونضحك لها تحمل معنى شديد الإيجاز وسريع الوصول، ويثبت في النفس الشعور بالمفاجأة، وكلما كان المعنى صارخاً زالت سخونة النكتة وشعبيتها، وهو ما يعني ضرورة أن تحمل الفكاهة معنى تتجلبب معه النفس .

وتستمد قصص الفكاهة مادتها من النوازل والنكات وتتميز في بنيتها بالقصر والإيجاز، وقد تكون شخصياتها من الحياة أو أن تكون شخصيات غريبة الأطوار وكثير من هذه الحكايات قد استمدت أصولها من الحكايات الشعبية ذلك مثل قصة الملك للعادل المحبوب لدى شعبه ولكنه يخفي سرّاً عن الناس، فله أُنثى حمار، يخفيهما بغطاء الرأس، وحين أراد أن يخلق بعد أن ملّت مساعده أُنثى بحلاق وشدد عليه في ألا يذيع سر الملك وإلا قطعت رأسه، فخلق الرجل للملك وهو مدهول من مشهد أُنثى الملك وتكتم الأمر، ولكنه يشعر بالرغبة في البوح بما عرف وإلا انفجر ..

فأشارت عليه زوجته أن يذهب للبئر البعيد ويقول ما يريد ولن يسمعه أحد - ولا هي - وبذلك يكون قد فرج عن نفسه ولم يطلع أحداً على سره .. فذهب وفعل، وارتاح .

ولكن البئر أخرج الصوت مع الماء، وتمايلت الأشجار ونقلت الكلام، وعرفت المدينة كلها بالخبر .

وصار الحلاق في موقف لا يحسد عليه أمام الملك الذي لو شك أن يقطع رأسه .. ولكن كانت النهاية بأن أشار عليه أحد المخلصين بأن يترك الرجل لأن ذلك لن يخفف من حجم المشكلة، وعلى الملك أن يواجه شعبه، ففعل الملك وقد خرج على شعبه بدون أن يخفى أنني فتقبله الشعب لأنه يحبه ولأنه عادل وفي عدله وحسن معاملته للناس ما جعل الناس يتمسكون به ويزدانون حباً له ..

الفكاهة هنا في المفارقة التي جعلت أنني الملك الوفور أنني حمار، وكيف نكتم هذا السر، ثم كيف عانى الحلاق ليكتم هذا الخبر الذي أدهشه وصدمه .

ثم نجد عقدة الحكاية وقمة تصعيد أحداثها قرب النهاية حين باح الحلاق بما عرف، وهو ما أدى لتسويق الخبر ..

وكثير من حكايات النوازل والفكاهة ما يركز على الأخطاء الاجتماعية العامة مثل عدم كتمان السر، البخل، عدم النظافة، الانتقيد لدى العامة .. والسخرية أحياناً من العادات القديمة، ومثل هذا اللون يشيع للبهجة إضافة إلى قدرته على تطهير النفس من بعض الأمراض الاجتماعية .

القصة الشعرية للأطفال (أحمد شوقي نموذجاً)

يعد أحمد شوقي رائداً في مجال الكتابة القصصية الشعرية للطفل، وقد سبق بمحاولات محمد عثمان جلال الذي ترجم بعض حكايات " لافونتين " في كتاب " العيون اليوقظ في الحكم والمواعظ " غير متقيد بحرفيه النص الأصلي فمصر الأماكن وأضفى عليها طابعاً عربياً للأسماء والأحداث .

وكذلك ألف " إبراهيم العرب " كتاب خرافات على لسان الحيوان أسماء " آداب العرب " ولكن كلا من الكاتبين كان يكتب للكبار، أما أحمد شوقي فقد كتب ديوانه " الشوقيات " موجهاً للأطفال لذا يعد من أوائل من كتبوا للطفل . وقد بلغت قصائد الديوان ما يقرب عن ست وسبعين قصيدة منها إحدى وستون قصة شعرية .

وقد حرص أحمد شوقي على الكتابة للأطفال بعد اتصاله بالأدب الفرنسي وإطلاعه على ما حقق هذا اللون من نجاح في توجيه الطفل والعناية به، وقد تأثر أحمد شوقي بـ " لافونتين " وقد صرح بذلك في مقدمة ديوانه، وقد دعا ذلك ببعض النقاد إلى الدهشة ذلك لأن لافونتين وغيره من الأبناء قد أعلنوا تأثرهم بكليلة ودمنة الذي يعد المصدر الأصيل لأدب الأطفال وقد وصفه د. محمد غنيمي هلال بأنه بلغ بهذا الجنس في أدبنا الحديث أقصى ما قدر له من كمال. (هلال، مرجع سابق، ١٩٠)

ومن المعروف أن للشعر قدرة على جذب الطفل - إذا كان مناسباً للمرحلة العمرية - بما يملك من إيقاع ووزن، وبما له من صور تعمق المعنى، حتى أن الطفل سرعان ما يستجيب للأغنية ويحفظها ويردها، وهو دليل على قدرة التحلم الشكل الشعري بوجودان الطفل .

وإذا ما التحم بالقصة فهو فن جذاب يعلق بالذاكرة ويبلغ الهدف بشكل سريع. وقد كانت من أمني شوقي أن يكون للأطفال العرب أدب مكتوب بلغتهم، يعبر عن فكرة تروفيهم، ومع ذلك فبعض هذه القصص الشعرية أكبر من مستوى الأطفال من حيث استخدام الرمز الذي لا يكتشفه الصغار، أو يكتفئه الغموض في المعنى .

فقد كتب في مقدمة " الشوقيات "

" لَتمنى لو وفقتي الله لأجعل لأطفال المصريين مثلاً جعل الشعراء للأطفال في البلاد المتقدمة منظومات قريبة المتناول يأخذون الحكمة والأدب من خلالها على قدر عقولهم " (شوقي، أحمد)، ولتني على الشاعر خليل مطران وتمنى أن يتعاون معه لكتابة شعر للأطفال والنساء . (شوقي، بدون تاريخ، ص ٩١)

ولكن يبدو أن شوقي لم يجد من يجاوب معه في دعوته للكتابة للأطفال مما جعل شوقي نفسه يتوقف عن الكتابة للطفل فيما بعد، ولكن يسجل له أنه أول من اتجه بالفعل للكتابة للطفل.

وإذا نظرنا لبعض القصص الشعرية التي كتبها شوقي وجدنا بعضها يحتوي رموزاً قد تفوق قدرة الطفل على اكتشاف المعنى، إضافة إلى أن التركيبات اللغوية أصعب من قدرة الطفل على فهم المقصود وقد تكون قصة " الأسد والثعلب والعجل " مثلاً لذلك :

الأسد والثعلب والعجل

نظر الثعلب إلى عجل سمين
كان بالقرب من غُطْ أمين
فاشتهت من لحمه نصنّ الرئيس
وكذا الأكنس يصيبها النفيس
قال للثعلب : يا ذا الاحتيايل
رأسك المحبوب لو ذاك الغزال

ثم يذهب الثعلب محتالاً على الثور، ويفهمه أنه "مرشح" لأن يكون وزيراً بعد
أن مات الفيل ذلك لأن له تاريخاً قديماً من الجلال والمكانة العالية :
ورآكم خير من يُستورزُ

ولقد عدوا لكم بين الجدود
ولأمر الملك ركنا يُنخر

مثل آبيس ومعبود اليهود
فأقاموا لمعالكم سرير

عن يمين الملك السامي الخطير

إضافة إلى أن النثب قد أساء لسمعة الثعلب عند الملك "الأسد" لذا يحاول الثعلب
أن يشفع له عند الأسد، وذلك بعد أن يتولى الوزارة فيفرح الثعلب بالعرض ويعد الثعلب
خير... ولكن تأتي النهاية

فمضى الخلان نوا للفلانة

وذاك لبتلع الليث الوزير
ذا إلى الموت وهذا للحياة

وحبا الثعلب منه باليسير

فانتثي بضحك من طيش العجول

وجرى في حلقه الفخر يقول

سلم الثعلب بالرأس الصغير

فداه كل ذي رأس كبير !

قد نجد في القصة رمزاً يفوق مستوى الطفل في الإدراك كما أن هذه النهاية " الفادرة " قد تصدم الطفل، إضافة لصعوبة بعض المفردات مثل (فتراميت على الجاه الرفيع، موطن الحكمة، الحنق، يُستوزر) .

وكذلك (آبيس ومعبود اليهود) وهي مفردات لها عمق تاريخي لا يدركها إلا عارف بالتاريخ.

ولعل مثل هذه القصص تصلح للعمر الأكبر، كما أن هناك تبريراً ساقه الأستاذ هادي نعمان الهيتي على لسان الأستاذ سليمان العيسي الذي كتب ديواناً للأطفال يمثل بصعب المعاني وغريب الصور، فقال إنه تعمد الرمز وتعمد صعوبة بعض الكلمات وهو مدرك لقدرة الطفل على التقاط المعنى العام، إضافة إلى أن الشعر يتميز بأنه سريع الحفظ فإذا ما حفظه الطفل وتعني به ستبقى بعض الصور الصعبة الغامضة كنزاً صغيراً يفتح مع الوقت ويشع بجديد المعنى حتى إذا ما كبر أدركه وعرف معناه . (الهيتي، مرجع سابق، ص ٢١٣)

وهي وجهة نظر مقبولة بشرط أن يكون للمعنى المدرك أوفر مساحة من الجزء الغامض، فمن أهداف شعر الأطفال أن يجد الطفل في القصة وفي الأغنية معنى قريباً من

نفسه فيشعر بالتجاوب معه، يجعله يتنوق الصور الجمالية في القصيدة بما يدفعه للتأمل والتفكير، ولكن إذا كانت الصورة غامضة لدرجة الإلغاز فذلك يعني انصراف ذهن الطفل عنها وإدخال الإحساس بأن هناك حاجزاً يحول بينه وبين هذا النوع الأدبي .

وقد كان المثال السابق نموذجاً، ولكن هناك الكثير من القصص الشعرية في الشوقيات، نجدها مناسبة للطفل مثل قصيدة الكلب والحمامة حيث تحكي كيف أُنقذت الحمامة لـكلب من غدر الثعبان حيث نبهته، فحمل لها الكلب هذا الجميل واعتبرها صديقة يدافع عنها، و رد لها الجميل .

هذا هو المعروف يا أهل الفطن

الناس بالناس ومن يُعن يُعن !

نجد القصة تتميز بالبساطة، كما أن المغزى منها قد أجمله المؤلف في نهاية القصيدة، وذلك ما يصنعه في أغلب القصائد حيث يوجز الحكمة المستخلصة في البيت الأخير من القصيدة.

وتحتوي القصيدة أو القصة الشعرية شخصيتين هما محور القصة * الكلب والحمامة * كما تحتوي شخصيتين مناهضتين هما الثعبان الذي يريد الشر للكلب، والصيد الذي أراد شرا بالحمامة .

ويتكرر الحدث بتبنيه الحمامة للكلب فتخلصه من الشر ثم يتبنيه الكلب للحمامة فيخلصها من الشر فتרכب الحدث وتكراره من السمات الفنية الشائعة في قصة الطفل، حيث يتأكد الحدث عن طريق التكرار بأشخاص مختلفة .

ونرى القصة قصيرة وهي بذلك تناسب المرحلة المتوسطة حيث لا تحتاج لعمليات عقلية معقدة مثل التحليل والقياس والاستنتاج، ولا يعني ذلك أن كل قصيدة قصيرة لا تحتاج للتحليل والاستنتاج، فهناك قصص شديدة الإيحاء وتحمل الكثير من الرموز مع قصصها، مثل قصة الحمار والجمل حيث اتفقا بعد أن ملأ من العبودية على أن ينتظرا الليل وينطلقا للصحراء طلباً للحرية، ومضيا معاً ثم استوقف الحمار الجمل وطلب منه أن يستكمل سيره وحده لو أن ينتظره حتى يعود، لأنه نسي شيئاً .

لا بد لي من عودة للبليد

لأنني تركت فيه مقبودي

فقال سر والزم أخاك الوتدا

فإنما خلقت كي تقيدا

ونلاحظ في هذه القصص بشكل عام اعتمادها على حديث للشخصيات وتحاورها، ولكل شخصية ما يناسب طبيعتها، ففي القصة الأولى نجد سمة الخبث والحيلة تميز حديث الثعلب، في حين يتميز العجل بالغرور والانففاع وسرعة الانقياد .

في حين يشيع السرد وتتبع الأفعال في القصص الأكثر بساطة، وذلك مثلما نجد في قصة الكلب والحمامة حيث نلاحظ تتابع الأفعال التي تصف حركة الشخصيات، (كان الكلب، جاء من ورائه، هم، يخرى، نزلت نوا ...) ولم نسمع أصوات للشخصيات أو طريقة تفكيرها، وهو ما يميز القصص بسيطة التكوين .

لجنة البحث

أما الحوار فيناسب القصص الأكثر تعقيداً حيث تتعدد الشخصيات وينمو الحدث بالتدرج مع حديث الشخصيات وحركتها، وتعطي أحاديث الشخصيات ظلالاً مختلفة لل قصة، وذلك مثلما نرى في قصة الصياد والعصفورة .

حيث خرج غلام للصيد فتحدثت إليه عصفورة تسأله عن سبب اتحناء قامته وهو غلام فيرد عليها بأن ذلك من كثرة الصلاة، فتسأله عن سبب نحوله فيرد بأن ذلك من كثرة الصيام، فتسأل عن تلك الملابس الصوفية فيرد بأنه من المتصوفة الزاهدين، ولكنه في النهاية يوقع بها بعد أن تأنس له فتقول :

إياك أن تغترُّ بالزهاد

كم تحت ثوب الزهد من صياد

فتقوم القصيدة كلها على الحوار بين الصبي والعصفورة، تتحدث العصفورة بمنطق ساذج منخدع، ويتحدث الصبي بمنطق من يدعي للتقوى والزهد والورع .. ولكننا نلاحظ أن الحديث يستخدم الكلمات الدالة على انفعالات الشخصية وطريقة تفكيرها.

ومن الملاحظات اللغوية أيضاً أننا نجد أن البيت يشمل على فكرة واحدة .

يقال كان الكلب ذات يوم

بين الرياض غارقاً في النوم

فجاء من ورقته الثعبان

منتخاً كأنه للشيطان

فكل بيت من الأبيات يحمل فكرة واحدة تنتهي بانتهاء البيت، كما أننا لا نجد
جملًا اعتراضية بين أركان الجمل، وهو ما يعمل على استرسال الأفكار وسهولة تصعيد
الأحداث .

وقد أجاد شوقي في وصف الشخصيات والبيئة التي تحيط بها، فأضفي حركة
وحوية محببة على الأشخاص والمكان، فهو مثلاً في قصيدة البديك الهندي والدجاج البلدي
يتحدث عن دجاج الريف في علاقته ببديك هندي أبداً مشاعر المودة وهو يخفي المكر
والخبث والرغبة في التملك والسيطرة :

بيننا ضعاف من دجاج الريف

نخطر في بيت لها ظريف

إذ جاء هندي كبير العرف

فقام في الباب مقام الضيف

يقول : حيا الله ذي الوجوها

ولا أراها أبداً مكروها

فتخيلت الدجاج الصديق في كلام الديك الهندي خاصة بعدما تحدث عن العدل وحقوقهم لديه التي يتمنى نشرها مع وعد بأنه لن يطلب منهم إلا الماء والمنم ٠٠ ولكن بعد أن فتحوا له، تغيرت الأحوال وتبدلت، وبدأ يمارس عليهم سطوته ٠٠ وحين تساءلوا هل نسيتم وعودك لنا ؟

تقول : ما تلك الشروط بيننا غدرتنا والله غدرأ بيننا فضحك الهندي حتى استلقى وقال ما هذا العمى يا حمقى متى ملكتم لمن الأرباب ؟ قد كان هذا قبل فتح الباب

فهو يصف " حالة سياسية " من خلال عشة الدجاج .

فقد أجاد شوقي في وصف الفريقين ؛ فريق أهل المكان " الدجاج البلادي " وكذلك في وصف المعتدي الغازي " الديك الهندي " ، وكذلك يحدث في الحكاية تحول حين يفتح الدجاج للهندي ويصف شوقي تطور الحالة النفسية لكل من الديك والدجاج " فتبدو المخاطر أولاً هولس في أذهان الدجاج قبل أن تصبح حقائق مروعة، على حين يغير الهندي مسلكه قليلا وهو رضى النفس واثق من عاقبة مسلكه مع هؤلاء الأغرار، ثم يفاجئ الغافلين بالكشف عن حقيقة قصده وهم مستغرقون في نوم الغفلة. (هلال، سابق، ص ١٩٥)

والحكاية وما فيها من رمز ووضح إلا أنها مقبولة ولظنها تصل للطفل بشكل سريع لما فيها من وصف يضفي على الحكاية حركة وجذباً للطفل، وحتى لو لم يدرك

الطفل معنى الرمز وما تشير إليه القصة من السماح للأجنبي بالتحكم والتدخل وما تبع ذلك من خسارة فإنها تنمي فيه الشعور بالانتماء وتبث فيه الرغبة في حماية قيمه وانتماءاته .

خاتمة

اهتم هذا البحث بقراءة قصص الأطفال من الجانب الفني فتناول أهم العناصر المكونة للقصة مع مقارنتها بالرواية الفنية بهدف توضيح ما إذا كانت قصة الطفل تشمل نوعاً مختلفاً عن الرواية أم أنها تنتمي للنوع نفسه مع ملامحة لنواتها لتلائم طبيعة المتلقى وهو الطفل الذي يبحث في القصة عن تغذية لوجدانه وخياله (اسحق، ٢٠٠٥، ص ١٠) كما أن القصة والأدب بشكل عام من المدخل الطبيعة التي تتفد بشكل تربوي لعالم الطفل.

تتاول البحث عنصر الحكمة الفنية ونقصد بها شدة إحكام الأحداث وترابطها ومدى قدرتها على إقناع القارئ بمعقوليتها - وهو ما يختلف على معنى " الحكاية " التي نعني بها الأحداث وتسلسلها وقيام الشخصيات بتجسيدها .. والحكمة في الرواية وقصة الطفل معا تهتم بمدى مناسبة الشخصيات للقيام بالحدث ومدى مناسبة القول لطبيعة الشخصية، وتصعيد الأحداث بطريقة مبررة ومنطقية ..

ونجد كلا من الرواية وقصة الطفل تعتمدان على نوعين من أنواع الحكمة

الحكمة الأولى هي الحكمة المتناسكة : التي تقوم على سلسلة من الأحداث المترابطة بشكل سببي، وضرربنا لها مثلاً بالقصة المشهورة " الأرنب والسحفاة " حيث تعتمد القصة على تصعيد الحدث حتى الذروة التي نتقلنا للحل :

والحبكة المفككة : وهي حبكة تقوم على أحداث قد تبدو مفككة لا يربط بينها سوى شخصية البطل أو المكان الذي تقع فيه الأحداث ..

ونجد أن اللونين تستخدمهما الرواية الفنية، وإن كانت تستخدم الحبكة المناسبة بشكل أوسع.

وكذلك تناول البحث عنصر الشخصيات، وهو عنصر مشترك بالطبع بين الرواية وقصص الأطفال، وإن كانت الرواية الفنية تعتمد على الشخصية البشرية إلا أن الشخصية في قصص الأطفال تختلف حيث يمكننا أن نعلم على الجماد والحيوان إلى جانب الإنسان فكثير من القصص التي تقدم للأطفال تعتمد على الحيوان، وذلك لقرب هذا العالم من نفس الطفل .

أما اللغة في قصص الأطفال وفي الرواية أيضا فهي للوسيط والأداة الفنية التي يستخدمها الأديب، تماما مثلما تمثل الريشة والألوان للرسم، واللغة عنصر شديد التنوع في الرواية الفنية وهو كذلك في قصص الأطفال، ولكن لكيفية مختلفة ؛

فاللغة في الرواية تعتمد على عدة طرق، منها طريقة الراوي في سرد الأحداث ووصف الشخصيات وردود أفعالها

ومنها نقل كلام الشخصيات من خلال الحوار

ومنها أيضا المزوجة بين اللونين بحيث ينقل الراوي الوصف ويتدخل معه الشخصية في حوار ينقل للقارئ ..

وكذلك يمكن للرواية أن تدخل عناصر كلامية مختلفة مثل الأغنية أو نشرة الأخبار أو الرسائل بشرط أن تكون من نسيج العمل الأدبي وليست دخيلة عليه .

- وتستخدم قصة الطفل التقنيات السابقة، ولكنها تعتمد في الأكثر على أسلوب الروي، ولا يمنع ذلك من استخدام الحوار، وتمازج الأسلوبين معاً، وقد عرض البحث لمثال من ذلك .

- كما أن قصة الطفل تلجأ أحياناً للأغنية التي ترد على ألسنة الشخصيات المشاركة بهدف تنويع القص وإدخال عنصر الموسيقى داخل القصة .

- كما أن عنصر اللغة في قصة الطفل يهتم ببعض النقاط التي قد لا تعنى للرواية، وهي كيفية توسيع المعجم اللغوي للطفل وذلك ما نشير إليه في التوصيات فيما بعد، وكيفية التعامل مع العلمية والفصحي .

الزمن :

أما عنصر الزمن فالرواية لا تعرض للزمن بشكل تصاعدي في الأغلب، وذلك لتدخل للشخصيات، وأن لكل شخصية عالمها الذي قد يتزامن ويتقاطع مع الشخصيات الأخرى لذلك تخلق الرواية أدوات تعينها على هذا التعامل المركب مع الزمن .

من ذلك ما يعتمد على ذاكرة الشخصيات، فنجد أداة مثل الارتداد والعودة للوراء، ونجد أيضاً تقنية الاستباق حيث نقص للشخصية طرفاً مما ستقصه فيما بعد .

ومن أساليب التعامل مع الزمن في الرواية أيضاً أسلوب يمكن أن نطلق عليه " العرض البطيء " بمعنى أن يعطى للكاتب للحدث الصغير نمبياً مساحة ورقية كبيرة .

والعكس، يمكن أن يعطى للحدث الذى يستغرق وقتاً طويلاً مساحة ورقية صغيرة وهو ما نطلق عليه التصوير السريع، حتى نصل " للحذف " وهو القفز على بعض الأحداث وعدم ذكرها رغبة فى الاختصار .. ودعوة المتلقى للتفكير ..

وهذه التقنيات جميعاً استخدمتها قصص الأطفال، ولكن بشكل مبسط نظراً لاختلاف طبيعة قصة الطفل، وبساطة تكوينها من حيث الشخصيات، ومن حيث الزمن المستغرق فى القصة .

وذلك يعنى أن القصة الموجهة للطفل تشترك مع الرواية فى معظم تقنياتها، ولكنها توظفها بالكيفية التى تلائم المتلقى " الطفل " وتلبى احتياجاته الفكرية والنفسية .

أما من حيث النوع، فقد اهتم البحث بتناول بعض الأنواع الأدبية وتحليلها من الجانب الفنى رغبة فى توضيح اختلاف القصة عن الأخرى تبعاً للبنية الفنية .

فعلى سبيل المثال تقوم القصة الشعبية على بساطة الحدث وسرعة تصعيده، وقدرة الأبطال على الانتقال المدهش من مكان لآخر وذلك يعنى اعتماد القصة على تقنية " الحذف " فى العرض، ولا نهتم كثيراً بتعميق الصفات الإنسانية فى الشخصيات .

كما نهتم بتعميق الحدث من خلال تكراره بأشكال مختلفة

- وتختلف عنها قصص البطولة والمغامرة من حيث التركيز على سمات البطولة فى شخصية محددة، وتندرج تحتها القصص البوليسية والجاوسية وتعتمد على غموض الأحداث وإيجاد لغز قابل للحل .

- أما القصص الدينى فيتميز بأنه يقدم تعاليم الدين ونواحيه من خلال القصة التى يحبها الأطفال، وتعتمد فى تكوينها إما على شخصيات معروفة أو على أحداث وقعت، أو على تناول الأحداث الشريفة بطريقة مبسطة أو تناول القصص القرآنية مع توضيح الأهداف منها .

- أما القصص التاريخى فيقوم على أحداث وقعت فى الماضى ولها تأثيرها فى تكوين الوجدان العربى، فتمتيز القصة التاريخية بواقعية الأحداث، مع إمكان المؤلف إضافة بعض التفاصيل الإنسانية التى تزيد من عنصر التشويق فى القصة .

- وتختلف قصص الحيوانات، حيث نجد الشخصية فيها تحمل رمزا فى الأغلب ومن الممكن أن نجد طرحا سياسيا عبقيا يطرح بشكل مبسط وكأنه يعلم الطفل مبادئ السياسة والاجتماع، ونجد فى قصص الحيوان أن كل شخصية تأخذ سمة إنسانية، وتتساعد الأحداث من خلال تفاعل الشخصيات .

- ومن خلال البحث تناولنا نماذج مختلفة لتوضيح السمات المميزة لكل نوع .

- وقد يمكن أن نحمل بعض التوصيات العامة فى هذا المجال :

من ذلك أن نعمل فى المجال اللغوى على استخدام الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى وهو ما أشار إليه يعقوب لشارونى، وما دعا إليه توفيق الحكيم منذ زمن بعيد، وهذه التقنية تجعل الممتلى (الطفل، أو الكبير) يشعر بقرب اللغة منه .

- يمكن " توسيع " المعجم اللغوى للطفل عن طرق وضع بعض الكلمات الجديدة

على الطفل، فى سياق مفهوم يفسر الكلمات الجديدة .

- في مجال القصص التاريخي يحسن عدم المبالغة في تضخيم الانتصارات أو الهزائم ومحاولة عرضها بشكل متوازن حتى لا يصاب الطفل بالانكسار أو تضخم الذات.

- كما يحسن في مجال القصص التاريخي والديني أن يبحث الأديب عن وسائل فنية شيقة تكسر من حاجز الزمن البعيد والتعليمات المباشرة كأن يتحدث الأديب عن تأثير الأحداث على الشخصيات من الجانب الإنساني.

- في مجال القصص الشعبي يحسن اختيار العناصر المقدمة، وتنقيتها من العناصر التي قد تتدخل على الطفل رعباً، مع محاولة تقليل الاعتماد على الخرافة، والمعجزات للمفرطة.

- وفي مجال القصص العلمي يحسن عدم الإقراط في تصوير الآلة، مع إثارة مشكلات حياته معاصرة من أمثلة كيفية معالجة العلم للنفايات والتعامل مع مضار التقدم العلمي.

- أما في مجال القصص الشعري فالقصص الشعرية تثير للطفل فضولاً لغوياً وتتمى إدراكه لبعض أسرار لغته، ولكن على الأديب الشاعر ألا يفرط في استخدام الكلمات الصعبة ذات الدلالات البعيدة على أفهام الأطفال، والتي قد تعمل على نفورهم بدلاً من جذبهم.

ونؤكد في النهاية على أهمية إخراج قصة الطفل بشكل شيق، وهذا العنصر مهم لكل كاتب أو رواية، لكنه يمثل في قصص الأطفال عنصراً رئيسياً.

المراجع

- أبو الرضا، سعد : (١٩٩٠) - النص الأدبي أهدافه ومصادره وسماته
الإسكندرية
- اسحق، ثروت : (٢٠٠٥)، بحث بعنوان " تحديات الهوية الثقافية للأطفال " *
مؤتمر الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة
مكتبة الإسكندرية ٢٥ - ٢٧/٩/٢٠٠٥
- باختين، ميخائيل : (١٩٨٨)، الكلمة في الرواية - ترجمة يوسف حلاق
وزارة الثقافة - سوريا
- بهجت، أحمد : (د.ت)، قصص الحيوان في القرآن الكريم
المختار الإسلامي - القاهرة
- الجوهري، محمد : (٢٠٠٣) الفلكلور العربي
مركز البحوث والدراسات الاجتماعية
كلية الآداب - جامعة القاهرة ط ١
- جينيت، جيراز : (١٩٩٧)، خطاب الحكاية - ترجمة محمد معنصم وآخرون
المجلس الأعلى للثقافة - القاهرة
- الحديدي، على : (١٩٩١) في أدب الأطفال
مكتبة الأنجلو المصرية ط ٢ - القاهرة
- حفي، مصطفى : (د.ت)، الثعلب المكار والأطفال الثلاثة
دار الفكر العربي - القاهرة،

الحكيم، توفيق

: (١٩٥٦) مقدمة مسرحية الصفقة

مكتبة الآداب ط ٢ - للقاهرة

حنورة، مصري عبد الحميد : مقال بعنوان " ما هو الخيال " مجلة مستقبل التربية العربية

المجلد الثاني العدد الأول ٢ / ١٩٩٦

رشيد، أمنية

: (١٩٩٨) - تشظى الزمن في الرواية

هـ.م.ع للكتاب سلسلة دراسات أدبية ط ١ - للقاهرة

رضاء محمد

: (د.ت)، سندباد فارس بلاد

مكتبة معروف - الإسكندرية

زياط، أحمد

: (١٩٩٨) - أحب للطفل العربي دراسة معاصرة

في التأصيل والتحليل - للقاهرة ط ١

الزين، سميح

: (د.ت)، قصص الأنبياء للأطفال

السعداوي، محمد

: (د.ت)، من أسباب نزول آيات القرآن الكريم

آيات لها حكايات

سويلم، أحمد

: (٢٠٠٢) ولحة الحيوان سلسلة قطر للندي

العدد ٦٦ / ١٢ / ٢٠٠٢ - القاهرة

الشاروني، يعقوب

: (د.ت)، بحث بعنوان " استخدام النصيح من ألفاظ الحديد "

اليومي في الكتابة للأطفال " مجلة مستقبل التربية العربية

الشاروني، يعقوب

: (٢٠٠٦)، باب قصة مقدمة للأطفال، الأهرام

العدد ٧٣٧٤٩ / ١٣١

- شريف، نهاد : (د.ت) • أدب الخيال العلمي
المكتبة الأكاديمية ط ١ - القاهرة
- شحاته، حسن : (١٩٩٣)، أدب الطفل العربي
الدار المصرية اللبنانية
- شوقي، أحمد : (د.ت)، ديوان الشوقيات
تحقيق على عبد المنعم عبد الحميد
العالمية للنشر والتوزيع لونغمان - القاهرة
- طعيمة، رشدي : (١٩٩٨)، أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية
النظرية والتطبيق - دار الفكر العربي - القاهرة
- عبد الفتاح، إسماعيل (١٩٩٩) • أدب الأطفال في العالم العربي المعاصر.
رؤية تحليلية للدار العربية للكتاب ط ١
- عبد المجيد، عبد العزيز : (١٩٥٦)، القصة في التربية • أصولها النفسية،
تصورها ومبادئها، طريقه سردها
دار المعارف ط ١١ - القاهرة
- فتوح، محمد : (١٩٧٨) • الرمز والرمزية في الشعر المعاصر
دار المعارف - القاهرة
- فورستر أ.م : (٢٠٠١)، أركان القصة - ترجمة كمال عياد جاد
هـ.م.ع للكتاب - القاهرة
- فناوى، هدى : (١٩٩٤) - الطفل وأدب الأطفال
مكتبة الأنجلو - القاهرة

- مبروك، عبد الرحمن : (١٩٩٨) - بناء الزمن في الرواية المعاصرة
هـ.م.ع للكتاب - القاهرة
- مجلة ثقافة الطفل : الثاني والثلاثون ٢٠٠٦ بعنوان
الإبداع في أعمال كاتب الأطفال يعقوب الشاروني
- مرسى، أحمد : (١٩٧٥)، مقدمة في الفلكلور
دار الثقافة للطباعة والنشر ط ١ - القاهرة
- مصطفى، فاتن : مقال بعنوان " برنامج مقترح لتنمية مهارات
التنسيق الأدبي " مجلة مستقبل التربية العربية
محبوب، ثريا
- نصيب، أحمد : (١٩٨٦)، فن الكتابة للأطفال
دار اقرأ ط ٣ - بيروت
- هلال، غنيمي : (١٩٦٢) - الأدب المقارن
دار الثقافة ط ٥ - بيروت
- الهيبي، نعمان : (١٩٨٦) أدب الأطفال فلسفته وفنونه ووسائطه
هـ.م.ع للكتاب - القاهرة
- يوسف، عبد التواب : (١٩٩٥)، الطفل العربي والفن الشعبي
الدار المصرية اللبنانية - القاهرة
- يوسف، عبد التواب : (د.ت)، الضفدعة شايلا مركب
الدار المصرية اللبنانية - القاهرة



تربية المقاومة في خطاب "نزار قباني" دراسة تحليلية

د. محمد إبراهيم الملقوي*

المقدمة :

في إطار الاجتياح الأمريكي لمنطقتنا العربية، بعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١، واحتلال الولايات المتحدة للعراق، في مارس ٢٠٠٣، كثُر الحديث أمريكياً عن ضرورة تغيير المناهج التعليمية في الوطن العربي، لتتمكن المؤسسات التربوية من تدعيم ثقافة السلام، كما تراها الولايات المتحدة، وتتمثل مفردات تلك الثقافة في " تجريم المقاومة، وإضفاء المشروعية على الاستعمار، واستحسان التبعية، وبناء قطيعة معرفية مع الذات، وقطيعة وجدانية مع التراث، وقطيعة عقلية مع الواقع، وتصغير لذات الوطنية بتسطيح للذاكرة التاريخية، وتجريم المراحل الثورية، وهم رموز المقاومة الوطنية، والتحرر الوطني، ومعاداة الخصوصية الثقافية باتخاذ موقف عدائي مبني ضد الخصوصية الوطنية، وضد التاريخ الثقافي والموروث الحضاري للأمة، وتحويل الماضي إلى منجم للهزيمة، والتخلف والكرهية، والسعي إلى تخفيض التناقض مع الخارج، وتصعيد التناقض مع الداخل، والخلط بين المجتمع المفتوح والشروط المفروضة لبناء المجتمع المكشوف، وتخفيض درجة الإحساس الوطني بالخطر تجاه التحديات الاستراتيجية " (٢ : ٩) (**). واعتبار أساس الصراع العربي الإسرائيلي نفسياً، وإنكار الأسباب الحقيقية للصراع وهو أن كتلة بشرية غريبة وافدة، جاءت إلى الأرض الفلسطينية، فاستولت عليها وطردت شعبها، ولا يمكن إصلاح الوضع إلا بإرجاع الأرض إلى أصحابها، " وبمثل هذه

* استاذ أصول التربية للمساعد - كلية للتربية بكفر الشيخ
(**) الرقم الأول يدل على ترتيب المرجع والثاني على الصفحة.

الثقافة يتم تزييف الوعي، وتغييب خطر العدوانية للتوسعية الصهيونية، وتغييب ظواهر التبعية للإمبريالية، بل يختفي وجه الوطن والأمة، والتراث والقيم العامة، ولا يبقى إلا المصلحة الفردية والربحية السريعة، والمتع الرخيصة، وتصبح الرؤية الأمريكية للحياة بعنوانيتها؛ ومغامراتها واستعلائها، وعنفها وتسابقها من أجل الربح، هي الثقافة المتلى (١٠: ٢٤).

فثقافة السلام، بتجلياتها السابقة، تهنف؛ بالوعي أو اللاوعي، بسوء نية أو بالمزاجة، إلى تطويع الإرادة العربية، لكل محاولات تشكيلها - إن لم يكن القضاء عليها - لئلا كان مصدر هذه المحاولات، بحيث تصبح إمكانية إنجاز أي تصحيح، ولو نسبي، لميزان القوى المختل بين العرب وخصومهم وهماً بلا جدال (٢: ١٦).

وفي إطار ضغوط ثقافة السلام وتراجع المجتمعات العربية أمام الهجمة الأمريكية تبدو مبررات البحث الحالي فيما يلي :

- أهمية تعرف الدور الذي يمكن أن يقوم به الأبناء العرب ؛ لتفجير روح المقاومة ودعم التنمية المادية والمعنوية المستقلة لمجتمعاتنا العربية، باعتبار الأبناء رافداً تربوياً، وفرعاً مهماً من فروع الثقافة.
- المجتمع العربي في حاجة ماسة، في هذه الأونة، إلى تفعيل كل الجهود الرامية إلى مقاومة محاولات الاجتياح الأمريكي من ناحية، وإحداث تغيير حقيقي، تجاه مزيد من الحرية والعدالة والديمقراطية من ناحية أخرى، لذا يسعى البحث الحالي إلى إلقاء الضوء على تربية المقاومة في أدب "نزار قباني"، لتقديم قراءة جديدة لإنتاج الأبناء

في علاقته بالواقع التربوي والاجتماعي، ومكشروع تحريري يربط التربية بجهود الأبناء في إطار التحول الديمقراطي في المجتمع الكبير.

- محاولة الإقادة مما بطرحه كبار الأبناء في إلقاء الضوء على واقع التوظيف الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للتعليم العربي، وتحديد ما إذا كان هذا التعليم، بشكله الحالي، يعمل على تكريس الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الحالية، بما تنطوي عليه من لا مساواة وقهر واستغلال، لم أنه يشجع على التغيير. وإذا كان التعليم العربي يعمل في المقام الأول على تكريس الأوضاع الحالية، فكيف يسهم الأبناء في بلورة تربية المقاومة، التي تغير تلك الأوضاع، في اتجاه تحقيق الحرية والمساواة والديمقراطية.

مشكلة البحث :

إذا كانت الدراسات في علم لاجتماع التربية قد ميزت بصورة عامة بين اتجاهين نظريين كبيرين، الاتجاه الأول : يعني محافظ، يطلق عليه " اتجاه التوازن " أو " الاتجاه الوظيفي "، يرى أنصاره التربية وسيلة محليدة، تقوم بانتقاء أفراد للمجتمع، وتصنيفهم وتوزيعهم حسب قدراتهم على بنى الأدوار في مجتمع الكبار، ولتتقي، يساري راديكالي، يطلق عليه اتجاه الصراع، أو " الاتجاه النقدي "، ويرى أنصاره في التربية أداة منحازة، تستخدمها الطبقات الحاكمة، في إعادة سيطرتها وتكريس الوضع القائم بما ينطوي عليه من ظلم وقهر ولا مساواة، كما تستخدمها قوى المقاومة للقهر، والوضع القائم، من أجل تغييره.

ووسط هذا الجدل الحاكم لنظريات علم لاجتماع التربية، يحاول البحث الحالي تقديم تربية المقاومة عند " نزار قباني " كطرح جديد لتفسير العلاقة بين التربية والمجتمع،

وكرؤية مغايرة تتجاوز النظريات الوظيفية المحافظة، في اتجاه تدعيم النظريات النقدية، لتؤكد أن التربية تملك إمكانيات تحرير الإنسان، وتغيير المجتمع، وتحقيق الحرية والعدالة والديمقراطية. وتتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي :

- ما ملامح تربية المقاومة كما طرحها " نزار قباني " في خطابه ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مفهوم للمقاومة ؟ وما الأسس التي ارتكزت عليها، كما يرى " نزار " ؟

٢- ما الافتراضات الأساسية التي بني عليها " نزار " تربيته المقاومة ؟

٣- ما أبعاد تربية المقاومة، كما تبدو في خطاب نزار قباني ؟

٤- كيف يمكن الإفادة من جهود الأبناء في بناء الإنسان المقاوم ؟

أهمية البحث :

١- تكمن أهمية البحث الحالي في أنه قد يسهم في إثراء النقاش والجدل الدائر حول الأدب وعلاقته بالتربية، في محاولة لبلورة الأصول الأدبية للتربية باعتبار الأدب رافداً تربوياً من حيث تأثيره في قيم ومشاعر، وذوق المتلقي له، ولذا يصعب تجاهل دوره في بناء الإنسان.

٢- يسهم البحث في فتح باب النقاش، حول كل المفاهيم والممارسات السائدة في واقعنا التربوي، والتي تؤخذ مأخذ التسليم، لتعرف ما ارتبط بها من معانٍ، وما استتر خلفها من مصالح.

٣- يؤكد البحث أهمية إعادة النظر فيما يطرحه كبار الأبناء حول معنى للتربية، والغاية منها، وطبيعة علاقتها بالمجتمع من حولها، مما يفتح المجال أمام محاولات الكتابة، والتظهير حول هذه الموضوعات المحورية، ومن ثم إثراء الفكر التربوي.

٤- بطرح البحث خطوطاً عريضة توضح المهام التربوية، التي يمكن للأدباء من خلالها بناء الإنسان المقاوم، خدمة لجهود التحرر والتحول الديمقراطي في عالمنا العربي.

منهج البحث :

استخدم البحث المنهج الوصفي مفعلاً أسلوب تحليل المحتوى في بعده الكيفي، حيث قام الباحث بتحليل خطاب " نزار قباني " ومقولاته للتعرف على أفكاره وآرائه المتعلقة بتربية المقاومة، بما تتضمنه عملية التحليل الكيفي من اختيار النصوص الملائمة وتفسيرها دون عزل النصوص عن ملاساتها، وقد اقتضى استخلاص أفكار "نزار قباني" وتصويراته حول تربية المقاومة أن يقرأ الباحث كل إنتاجه المرتبط بموضوع الدراسة. إذ يدرك الباحث أن من الصعب فهم المرامي الحقيقية لأفكار " نزار " ومقولاته حول تربية المقاومة اعتماداً على بعض المقولات النظرية التي أبدعها.

هدف البحث :

يسعى البحث إلى بلورة معالم تربية المقاومة كما يطرحها " نزار قباني " في خطابه، بتعرف مفهوم تربية المقاومة، والفرضيات الأساسية وأبعادها عند " نزار "، كما يهدف البحث إلى تعرف جهود الأدباء في دعم التحول الديمقراطي في عالمنا العربي.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على خطاب " نزار قباني " (٥) ؛ للشاعر والأديب، دون غيره من المبدعين العرب المعاصرين، فيعرض للبحث بالتحليل لرؤية " نزار " الفكرية المرتبطة بتربية المقاومة، وذلك للتعرف على جهود الأدباء في دعم التحرر، والتحول الديمقراطي في مجتمعاتنا العربية المعاصرة.

(٥) ولد " نزار قباني " في دمشق في ٢١ مارس ١٩٢٣، وتخرج في كلية الحقوق بالجامعة السورية عام ١٩٤٥، ثم التحق بوزارة الخارجية السورية وشغل عدداً من المناصب الدبلوماسية، وفي عام ١٩٦٦ استقال من العمل الدبلوماسي وأسس داراً للنشر في بيروت تحمل اسمه، وتفرغ للشعر، نقلت هزيمة ١٩٦٧ شعر " نزار " نقلة نوعية في شعر الحب إلى شعر المسالة والرفض والمقاومة وتوفي في ليريل ١٩٩٨.

مصادر البحث :

اعتمد البحث على نوعين من المصادر :

١- مصادر أولية : وهي التي استمد منها الباحث مادته، وعول عليها في معالجة مشكلة البحث، وتتمثل فيما كتبه "نزار" من شعر، وما نشره من مقالات وأبحاث وأحاديث صحفية، والتي جمعها "نزار" في أعماله للكلمة ؛ الأعمال الشعرية الكاملة، وهي ستة أجزاء، والأعمال النثرية الكاملة ؛ وهي جزءان.

٢- مصادر ثانوية : وتتمثل في الكتابات والدراسات التي تمت على شعر "نزار قباني"، وأدبه النثري، والكتابات التربوية التي تناولت تربية المقاومة، وعلاقة الأدب بالتربية.

مصطلحات البحث :

١- الخطاب : Discourse

ورد مفهوم الخطاب Discourse، في اللغة الإنجليزية بمعنيين ؛ أولهما : يعني التعبير عن الأفكار بالكلام في صورة رسالة، أو محاضرة عن موضوع معين، والثاني: يعني : المنطوق أو المكتوب في الخطاب أو المطارحات. (٦٦ : ٣٧٦) ويحدد البحث الحالي الخطاب بأنه، منظومة لغوية، تتضمن أفكاراً ومعارف ومعتقدات وقيماً متسقة، تكون فيما بينها بنية نظرية، لفكر يشر به الأديب في أعماله الشعرية أو النثرية، ويعبر من خلاله عن جوهر توجهاته الأيديولوجية، إزاء القضايا والأوضاع الاجتماعية والسياسية والتربوية والأخلاقية السائدة في المجتمع، بغرض تشكيل عقل ووجدان

الجماهير، لتتحرك وتسلك بطريقة تتناسب، مع فلسفة الأديب مبدع النص ومنظومته القيمة.

٢- تربية المقاومة : Resistance Education

يقصد البحث الحالي بتربية المقاومة، الجهود التربوية التي تجعل من ثقافة المقاومة، ركيزة لبناء الإنسان المقاوم، الواعي بتناقضات مجتمع القهر، وقيمة الفعل الإنساني، وتكوين وتنمية إرادة التغيير، بحيث يصبح الإنسان قادراً على- وراعياً في خلقة وهم مجتمع القهر، والمشاركة في بناء مجتمع العدل والحرية والمساواة.

خطة البحث :

المبحث الأول : المقاومة : النشأة والمفهوم.

أولاً : نشأة فكرة المقاومة في التربية.

ثانياً : أسس فكرة المقاومة.

ثالثاً : نزار ومفهوم المقاومة.

المبحث الثاني : الافتراضات الأساسية لتربية المقاومة عند "نزار".

أولاً : خلقة مجتمع القهر.

ثانياً : هدم مجتمع القهر.

ثالثاً : بث الأمل في التغيير.

المبحث الثالث : أبعاد تربية المقاومة عند "نزار".

أولاً : مقاومة مظاهر التخلف.

ثانياً : مقاومة التطبيع، وتعزيز الممانعة الثقافية.

ثالثاً : مقاومة التجزئة، ودعم الوحدة العربية.

رابعاً : مقاومة الاحتلال ورفض الإرهاب.

خامساً : مقاومة الاستبداد.

المبحث الرابع : خاتمة وتصور.

المبحث الأول : المقاومة النشأة والمفهوم

أولاً : نشأة فكرة المقاومة في التربية :

رغم أنه ليس من شواغل الدراسة الحالية، التمييز بصورة تفصيلية بين كل الاتجاهات في علم اجتماع التربية ؛ إلا أنه للوقوف على نشأة فكرة المقاومة في التربية، ستهتدي الدراسة بنتائج الدراسات في علم اجتماع التربية، التي أكدت أن ثمة جدلاً واسعاً دار ويدور حول علاقة التربية بالمجتمع حيث قمت تفسيرات متباينة لطبيعة الدور الذي تلعبه التربية في المجتمع، وميزت الدراسات بصورة عامة بين اتجاهين نظريين كبيرين في علم اجتماع التربية :

الاتجاه الأول : يطلق عليه : " اتجاه التوازن "، أو الاتجاه الوظيفي، ويقوم هذا الاتجاه على مجموعة من الافتراضات النظرية التي تتفق عليها رواده؛ رغم للفروق الدقيقة بين الأطياف للنظرية التي يحويها، وتتحدد تلك الافتراضات في الآتي : (١٤ : ١٨، ٧ : ١٤٧، ٢١ : ١٠٠).

- يؤكد رواد الاتجاه الوظيفي أن المجتمع الإنساني يقوم على الاتفاق العام، وأن الاتزان هو جوهر طبيعة المجتمع، وأي مجتمع إنما يتكون من أجزاء، لو نظم أو مؤسسات، يقوم كل جزء على الآخر في علاقة وظيفية متبادلة بحيث يتحقق في النهاية اتزان كلي في المجتمع كنتائج لهذه العلاقات الوظيفية.

- تقوم التربية بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقاً لتقدراتهم، وإمكاناتهم، فتساعد بذلك على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق.
- يقوم النظام التعليمي بمؤسساته المتباينة بنقل قيم ومعايير المجتمع، وراثته الثقافي بصفة عامة، وإعداد الأجيال الجديدة، وتجهيزها لأداء أدوار البالغين.
- النظام التعليمي أداة لإعداد الأيدي العاملة الماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي.
- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات ومعارف، وبين مستوى أدائه في العمل، فكلما زاد المستوى التعليمي للفرد تحسن مستوى أدائه في العمل، ويترتب على ذلك أن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين الأفراد ؛ بل بين المجتمعات، يرجع أساساً إلى تفاوت في مستوى التعليم الذي بلغه الفرد أو المجتمع.
- فالتربية أداة لتحديث المجتمعات المتخلفة ؛ والمجتمعات المتقدمة على السواء، ويحدد " إميل دوركايم " Emile Durkheim " رائد الوظيفة، وظيفة المدرسة في " نقل معايير المجتمع وقيمه من جيل إلى جيل، وتدريب الناشئة على التفاعل الاجتماعي في ضوء قواعد المجتمع، والتقسيم الاجتماعي للعمل، فالمدرسة تعلم الأفراد المهارات الخاصة الضرورية لمهنتهم المستقبلية، والمجتمع الصناعي يحقق وحدته وتماسكه عن طريق الإجماع القيمي والتقسيم التخصصي للعمل بين أفراد المجتمع، والمدرسة هي المنوط بها تحقيق هاتين الوظيفتين (٦٥ : ٧٢٦ - ٧٢٧) .
- وفي إطار الوظيفة أتجه البحث التربوي لدراسة محاور رئيسية منها : " دور المدرسة في تحقيق المساواة الاجتماعية "، " وصف وتحليل التنظيم المدرسي "، ودراسة طرق نقل المعرفة ودورها في أداء العمل "، " والمؤشرات التي يخضع لها للتلاميذ في

تحصيل المعرفة. كما روجت البحوث التربوية لفكرة أن الخروج من دائرة التخلف، وتحقيق التقدم والرخاء لكل المواطنين ممكن إذا اجتهد المجتمع في التحول نحو التكنولوجيا (١٤ : ٢١).

وخلاصة رؤية الاتجاه الوظيفي تتمثل في رفض فكرة الصراع الاجتماعي، واستبعاد فكرة المقاومة، وتأكيد مفاهيم الاتفاق للعلم، والترابط والتوازن والتكامل الاجتماعي، والنظر إلى التربية باعتبارها وسيلة محايدة وذلك تجاهلت البحوث المظالم الاجتماعية والتربوية، وفرضت تعميماً على الطابع الطبقي للتعليم؛ فيتم عرض الإنجازات التعليمية في أرقام صماء لا تسمح بالتعرف على هوية المستفيدين منها، وأخذت البحوث تؤكد الصورة المشرقة للتعليم انطلاقاً من مشروعات إصلاح واستراتيجيات تطوير، وسياسات إحلال وتبديل يزخر بها المستقبل المرتقب.

الاتجاه الثاني : الاتجاه للنقدي أو اتجاه الصراع، وينطلق رواده في تفسيرهم للواقع الاجتماعي من فكرة الصراع، وتناقض المصالح بين القوى الاجتماعية المختلفة، ودراسة التربية في رؤيتهم تتم في إطار علاقات القوة، وهذا يعني ربط ما يتم داخل المدرسة بصراع المصالح في المجتمع، والنظر إلى وضع التعليم باعتباره نتيجة للتدافعات، والصراعات والعلاقات القائمة بين فئات المجتمع متباينة القوة، والتأكيد على أن العلاقة بين التربية والمجتمع بما فيه من نظم وقوى اجتماعية، هي علاقة جدلية تقوم على التفاعل والتأثر بالمتغيرات التي تطرأ على توترات السلطة في المجتمع، يترتب عليها تغيير مماثل في التعليم.

ورغم اتفاق الأطياف النظرية للاتجاه النقدي على ربط التعليم بـفكرتي السيطرة والتحرير، والعلاقة بين المعرفة والسلطة ؛ يبقى تعرف بعض الفروق في رؤية المداخل النقدية لقضية المقاومة.

١- مدخل علم اجتماع التربية الجديد :

تمحورت جهود رولا علم اجتماع التربية الجديد حول تأكيد كيفية أن المعرفة، والمنهج المدرسي يمثلان من الناحية الثقافية السلطة الاجتماعية، وكيف أن المعرفة والثقافة هي آليات حاسمة في عملية السيطرة الاجتماعية، وتراكم رأس المال، وبالتالي فإن البث الانتقائي لثقافة طبقة ما ؛ يخرس الثقافات الأخرى التي تم قمعها، ويضفي المشروعية على النظام الاجتماعي باعتباره نظاماً طبيعياً وأساسياً (١٠ : ٣١)، ويتفق "بازل برنستاين" Basil Bernstein " مع "مايكل يونج" M. Young " في أن المهمة الأساسية لعلم اجتماع التربية الجديد، تتمثل في ربط أسس لاختيار وتنظيم المعرفة التي تشكل أسس المناهج الدراسية ببيئتها التربوية، وبالبنى الاجتماعية الكبرى (٦٤ : ٣٣٩ - ٣٤٣)، وتتمثل أهمية الاجتهادات الأولى التي قدمها رولا علم اجتماع التربية الجديد، في تحليلهم العلاقة بين التعليم والسلطة، وتأكيدهم على المضامين الطبقة للمعرفة المدرسية، وكشفهم ما تحمله المناهج، وأساليب التفاعل الرمزي لدخل المدرسة من مقاومة تتجلى في رسائل واضحة ومضمرة تعكس السلطة وقواعد السيطرة الاجتماعية.

٢- مدخل معقودة الإنتاج :

تمثل أعمال " لويس ألتوسير " Louis Althusser، " وصامويل بولز " Samuel Bowles و " هيربرت جينتر " Herbert Gintis و " بيير بورديو " Pierre Bourdieu و " بازل برنستاين " Basil Bernstein، " وأنطونيو جرامشي " .

Antonio Gramsci " الركانز المتعددة لمدخل معاودة الإنتاج، والمقولة الحاكمة لأراء رواد هذا المدخل؛ مع ما بينهم من فروق تتمثل في إيمانهم بأن البنية المجتمعية للكلية هي المحددة، وهي الحاكمة لمسيرة العمل للتربوي، ثم تتنوع جهودهم واهتماماتهم لطلاقاً من تلك المقولة بين الاهتمام بدور التعليم، إما في معاودة الإنتاج الاجتماعي والثقافي، أو في معاودة إنتاج هيمنة الطبقة المسيطرة، ويمكن تلمس للفروق بين اهتمامات رواد مدخل معاودة الإنتاج، وموقفهم من فكرة المقاومة فيما يلي:

أ - معاودة الإنتاج الاجتماعي :

يتمثل الاهتمام للرئيسي لنظريات معاودة الإنتاج الاجتماعي، والتي أسس لها كل من " التوسير " وهربرت جينتر "، " وصامويل بولز " في محاولة معرفة الكيفية التي يعمل من خلالها نظام التعليم، لخدمة مصالح المجتمع السائد، وارتكزت نظريات معاودة الإنتاج الاجتماعي على فكرة أساسية ترى أن المدارس بوصفها جزءاً من أجهزة الدولة الأيديولوجية، تقوم بالدور الرئيس في إعادة إنتاج البنى الاجتماعية المطلوبة، للحفاظ على استمرارية هيمنة القوى الاجتماعية للسيطرة (٦٣ : ٦١ - ٦٤) ؛ أما بولز وجينتر " فيعتقدان أن التربية تعكس دقماً للتركيبية الاجتماعية في أي مجتمع؛ بل وتساعد على استمرار هذه التركيبية، والمحافظة عليها، ولكذا أن جوهر ما يتم في المدرسة يكمن في عملية تزييف الوعي، وتغريب الإنسان، وتشكيل شخصيته بما يتناسب ويتلاءم مع سوق العمل البيروقراطي السلطوي، وبما يخضع الإنسان للقمع والاستغلال (١٤ : ٣٣ - ٣٥).

ب- معاودة الإنتاج الثقافي :

حاول " بير بورديو "، " وبازل برنستين " الربط بين الثقافة والطبقة الاجتماعية، والسيطرة من جهة ؛ والتعليم ومتطلباته من جهة أخرى، وأكد " بير بورديو " أن التحصيل الدراسي لأبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة يرتبط بصورة مباشرة، بمقدار

رأس المال الثقافي الذي يمتلكونه، ولذلك يحق لبناء الطبقة العليا معدلات نجاح أعلى من لبناء الطبقات الأخرى ؛ لأن عناصر ثقافتهم الطبقية هي السائدة في المجتمع بصورة عامة؛ والنظام التعليمي بصورة خاصة، والاستفادة من الثقافة المتقدمة في المدارس يعتمد على الامتلاك المسبق لأدوات استخدام هذه الثقافة (٦٨ : ٧٢-٨٠) والطبقات المسيطرة في المجتمع لا تستطيع أن تفرض هيمنتها الثقافية من خلال العنف السافر، فتلجأ إلى ما أسماه " بورديو " بالعنف الرمزي أو المعنوي Symbolic Violence، حيث تعتمد الطبقات المسيطرة بشدة على النظام التعليمي كمؤسسة للعنف الرمزي، من أجل المحافظة على سيطرتها الاجتماعية والاقتصادية، ونعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التي توظفها الطبقات المسيطرة لممارسة هذا اللون من العنف (١٢ : ٥١).

ج - معلودة إنتاج الهيمنة :

يعتبر مفهوم الهيمنة من المفاهيم المركزية في فكر " جرامشي " حاول من خلاله سرغور العلاقة بين التعليم والدولة ؛ كما أوضح من خلاله استخدام الدولة المزدوج للقوة والأيديولوجيا، لإعادة إنتاج العلاقات المجتمعية، بين الطبقات المسيطرة، والجماعات الخاضعة، وأكد " جرامشي "، بقوة على دور الأيديولوجيا كقوة فاعلة تستخدمها الطبقات المسيطرة، في تشكيل وعي للجماعات الخاضعة، وفي السيطرة عليهم. " فالدولة كما يرى " جرامشي " لا تعتمد فقط على جهازها القمعي المكون من البوليس والجيش، والتشريعات القهرية لفرض الهيمنة ؛ بل تخلق ثقافة تضمن من خلالها إخلاص المواطنين؛ حتى لأهداف متناقضة مع مصالحهم الحقيقية ؛ فإلى جانب دور الدولة القمعي، تقوم الدولة بدور تربيوي (١١ : ١٨٤) بتدخلها في شئون التعليم؛ برسم سياساته، وصياغة دوره، لإعادة هيمنة الطبقات المسيطرة.

وفي إطار ما قدمته نظريات معلومة الإنتاج من تحليلات مقنعة حول التعليم والقضايا البنائية، وفكرة السيطرة، والاستقلالية النسبية للمدارس ؛ إلا أن فكرة معاودة الإنتاج قَبُو وكأنها حلقة مغرعة يصعب كسرها ؛ لذا حاول رواد هذا المدخل بلورة فكرة المقاومة، انطلاقاً من أن الفاعلين الثقافيين - أطراف التربية للمدرسية - آباء، وأبناء، ومتقنين، وإعلاميين، وعلماء دين.. الخ، يمكنهم تطوير ثقافة المقاومة، والتي تجسد معايير وقيم الجماعات الخاضعة كما يمكنهم توظيف ثقافة المقاومة في خلق سيطرة مضادة خارج المدارس، وقيادة هذه السيطرة ضد ثقافة الطبقة المهيمنة، ومن خلال الصراع وتبادل المواقع يبدو الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية كأداة للقهر، أو كأداة للمقاومة والتحرير.

٣- مدخل المقاومة :

في محاولة لتجاوز الاتجاه الوظيفي الذي رفض فكرة الصراع، واستبعد فكرة المقاومة، ولكد مفاهيم التوازن، والتكامل، والاتفاق العلم، وتأسيساً واستكمالاً لجهود الاتجاه القوي، حاول "يفان إيليتش" Ivan Illich، "وألبرت رايمر" * Everet Reimer، "وباولو فرييري" * Paulo Freire، "وهنري جيرو" * Henry Giroux تقديم ملامح لنظرية المقاومة كدوا من خلالها أن آليات معلومة الإنتاج الاجتماعي والثقافي لا يمكن أن تكون مكتملة، ودائماً تواجه بعناصر المقاومة والمعارضة، وربطوا بين البنى الاجتماعية، والإرادة الإنسانية، والفعل والأمل، ونظروا إلى الأفراد باعتبارهم يمكنون القدرة على التغيير (٦٩ : ٢٣) ويتمثل مدخل المقاومة في رافدين أساسيين هما:

١- الرافد الأول : يرتكز هذا الرافد على أعمال كل من " إيفان إيلتش " و " افرت رايمر " حيث تركزت لجهاداتهما حول إمكان لا مدرسة المجتمع ؛ بمعنى إلغاء المدرسة كمؤسسة نظامية ليكون المجتمع كله هو المدرسة الكبرى للجميع ؛ فالمدرسة كما يرى " إيلتش " قد تحولت إلى أداة تطويع تسلب الإنسان كل أسلحته التي تمكنه من الحياة الحرة الكريمة لتجعل منه كائنًا بلا إرادة، وبلا اختيار، يقبل كل ما يمرض عليه في سلبية وعجز تام ؛ فالمدرسة تحولت من مؤسسة منوط بها في الأصل أن تنمي الأفراد وتعددهم لتحمل مسؤولية المجتمع في المستقبل، إلى أداة تعرقل هذا النمو محقة نتائج متناقضة تماماً مع وجهتها الأصلية (١٧ : ٧٢). فخور المدرس كما يرى " إيلتش " بجمع بين وظائف ثلاث : سجان وواعظ ومعالج، وهذه الوظائف تعني أنه يهيمن ويسيطر على تكوين شخصية التلميذ ؛ بحيث يصعب أن يُنتج هذا شخصية مستقلة يقوم عليها المجتمع الحر (١١: ٢٤٣).

ويؤكد : رايمر " رؤية " إيلتش " ويسوق نفس الاتهامات، ويرى أن سلبية مدرسة الكبرى لا تتمثل فقط في تسميط سلوك المتعلم وقبوله، وبرمجة عقله ؛ بل تتجاوز ذلك إلى تسميط (تجبير) أدوار الآخرين المرتبطين بالمدرسة ونادى بضرورة تحرير التربية من المدرسة، لكي يتعلم الناس الحقيقة من المجتمع، ونبه " رايمر " إلى خطورة دور التقنيات، والمؤسسات والأيديولوجيات، في تأكيد علاقة السيطرة والامتنياز الطبقي (٦١ : ٨ - ١٠).

وينفق " إيلتش " مع " رايمر " في ضرورة تحرير التربية من المدرسة بإلغائها، وينادي " إيلتش " بتربية حرة مقاومة يتخلص فيها الإنسان من قهر البرامج المعدة سلفاً ليحقق ذاته ؛ فيتعلم بنفسه وفق معاناته الشخصية، وتبعاً لرغبته الحقيقية في المعرفة،

والإفادة من كل ما ينجح الإنسان في تحصيله من معارف نظرية ومهارات ؛ كما تعني التخلص نهائياً من العلاقة التي تربط الفرد بنظام التعليم التقليدي، والتي تجعل منه مجرد متلق متلقي للمعلومات، وإيجاد علاقة جديدة تربط الإنسان بكل ما يحيط به من البنين والمنظمات ذات القدرة على تنميته، وإكسابه المعلومات والخبرات، التي تسمح له بالسيطرة على الحياة، والعيش بطريقة أفضل، والتربية الحرة المقاومة في رأي " لينش " تسعى إلى تحقيق ثلاثة أهداف (١٧ : ٨٤).

١- أن يتيسر لكل الراغبين في التعليم الاستفادة من المصادر التربوية المتاحة في أية لحظة من لحظات وجودهم.

٢- أن يتيسر لكل الراغبين في إيصال معارفهم للآخرين الاتصال بكل من يرغب في الاستفادة منها.

٣- أن يتيسر لأصحاب الأفكار الجديدة، الراغبين في مخاطبة الجمهور أن يُسمعوا أصواتهم.

يؤكد التحليل السابق ارتكاز رؤية للامدرسية على فرضية " إمكان لا مدرسة المجتمع " بتوجيه المتعلم مباشرة إلى عالم الأشياء، وشبكات معرفية، وتبادل المعارف والخبرات مع الأقران، وكل الفاعلين الثقافييين الذين لا يعملون في التدريس، وإذا كان رواد للامدرسية قد نجحوا في تعرية الواقع المدرسي، فكشفوا كثيراً من سلبياته ومساوئه، ولفنوا الالتقاء إلى أهمية ما يمكن أن تسهم به أطراف التربية للامدرسية في التربية، إلا أن البديل الذي يطرحونه يدعون للتفكير، فالحل ليس إلغاء المدرسة، وهذا ما حاول تقديمه رواد الراهب الثاني ؛ كل من " فريدي " و " هنري جيرو " .

٢- الرافد الثاني : يرتكز هذا الرافد على الاجتهادات الفكرية لكل من " بلولو فريري "، " هنري جيرو " حيث قدم " فريري " رؤيته المقاومة في إطار كتابه " تعليم المقهورين " Pedagogy of Oppressed، وتركزت أفكار الكتاب الأساسية حول : كيف يستطيع المقهورون المقسمون أن يسهموا في تطوير أسلوب تعليمي يستهدف تحريرهم؟ ولقد " فريري " أن تعليم المقهورين كمقاومة ثقافية، وممارسة إنسانية من أجل الحرية يمر بمرحلتين متميزتين : في المرحلة الأولى، يبدأ المقهورون رؤية جديدة لمجتمع القهر، يتعرفون من خلاله على عالم القهر ؛ أي يستثير للتعليم وعي المقهورين بحقيقة وجودهم، وحقيقة وجود القاهرين، ومن خلال ممارسة المقهورين للنضال، يلتزمون بتغيير العالم. وفي المرحلة الثانية ينزع المقهورون عن أنفسهم الأوهام التي خلفتها في نفوسهم ظروف القهر، وهنا لا يصبح للتعليم من أجل تحرير المقهورين فقط ؛ بل يصبح من أجل جميع الناس لتحقيق حريتهم الدائمة، وفي كلتا المرحلتين، فإن المقاومة وحدها هي التي تنصدي لثقافة التسلط (٦٧ : ٢ - ٤) وترتكز آليات التربية التحريرية كما يطرحها " فريري " في التعاون، والوحدة من أجل التغيير، والتنظيم، والتكاتف الثقافي.

وتتمثل جهود " هنري جيرو " بأحد مدخل المقاومة المهمة والمتميزة ؛ حيث حاول التوفيق بين مختلف المدخل النقدي، لتحرر من الدوجما المسيطرة عليها، بتجاوز حد النقد إلى طرح البديل، وتجاوز للتسلط ببث الأمل في التغيير وإمكانية تحقيق التحرر الفردي والاجتماعي، وذهب " جيرو " إلى أن مبالغات النظريات الرمزية بتضخيمها دور الفعل الإنساني، وتهميشها دور البنى الاجتماعية، ومبالغات نظريات معاودة الإنتاج في تصوير دور البنى الاجتماعية، وتقليلها من قيمة للفعل الإنساني، كل ذلك أدى إلى رؤية

مشوهة للواقع التربوي والاجتماعي، وفهم ناقص غير مكتمل لعلاقة التربية بالمجتمع، وإحداث التكامل بين المدخل النقدي المختلفة طرح "جيرو" بعض التعديلات تمثلت في "الاعتراف بأهمية الطبيعة الجدلية للواقع الاجتماعي، إلى جانب الاعتراف بالفرد كجزء مؤسس لهذا الواقع، ورفض الحتمية المبالغة للاقتصاد باعتبارها محدداً للبنية الفوقية، وما يصاحبها من نظرة إلى وعي الإنسان، على أنه مجرد انعكاس للوجود الاجتماعي، ورفض العقيدة الماركسية التي تختزل السلوك الإنساني إلى مجرد ظاهرة تعكس منطق رأس المال، والاعتراف بأهمية الطبقة الاجتماعية كوحدة للتحليل؛ لكن مع أهمية البعد الأنثروبولوجي، أي: فعل الإنسان وإرادته ونضاله، أو ممارسات للحياة اليومية، ك مجال نظري وسياسي للبحث والتغيير، ويترتب على هذا تخلي المشتغلين باجتماع التربية، عن التمييز الصارم، بين ما هو كبير، وما هو صغير من ظواهر الواقع المعاشي (١٦: ١٠٤ - ١٠٥).

ويؤكد "جيرو" أن الثقافة في حركتها الدينامية يتم التفاعل فيها بين قوى المحافظة والتكيف، وبين القوى للراغبة في التطوير والتغيير، والمدرسة قد تلعب أدواراً متعددة، لا تقتصر على المحافظة على إيديولوجية الطبقة وإعادة إنتاجها؛ بل إنها قد تسهم كذلك في إعادة بنائها كما تسهم في إفراز إيديولوجيات مقاومة، عن طريق المغايرة والمقاومة لها، في نطاق الثقافة المدرسية الرسمية والخفية (٦: ٢٢ - ٢٣).

واتصلاً من التحليل السابق لرؤية رافدي فكرة المقاومة، كما جسدها فكر "أيلتش وريمر" من جانب، ومحاولات كل من "فريري" و"هنري جيرو" من جانب

آخر لتقديم بديل تعليمي يمكن من خلاله أن تسهم التربية في تحرير الجماهير، يسعى البحث فيما يلي إلى تعرف أسس فكرة المقاومة.

ثانياً : أسس فكرة المقاومة :

بعد الوقوف على طرح كل من " فريدي " و " جيرو " لفكرة المقاومة، والذي حاولا من خلالها تجلوز سلبيات كل من المنخل الوظيفي واللامدرسية، يمكن تحديد رؤيتهما لأسس فكرة المقاومة فيما يلي (٦ : ٢١ - ٢٤، ٢٣ : ٨٧، ٦٢ : ٩٩ - ١٠٧).

١- الإيمان العميق بالإنسان، وبقدرة الجماهير على تغيير أوضاعها، وتغيير العالم، والنظر إلى العالم على أنه عملية متجددة متغيرة ؛ وليس وضعاً ثابتاً، وأن الوعي والنظرة الناقدة مفتاح الطريق إلى فهم العالم وتغييره.

٢- رفض المبالغة في تأكيد دور المدرسة في إعادة إنتاج سيطرة المجتمع الرأسمالي على حساب دورها في المقاومة والتغيير ؛ لأن عملية التعليم لا تقتصر فقط على مجرد انتقال الأيديولوجيا الطبقة المهيمنة، إلى عقول وقلوب الطلاب، وإنما هي زاد للوعي والتأمل الناقد لمختلف للفئات الاجتماعية لكي تكون فاعلة ومؤثرة في كينونتها وصيرورتها، بدلاً من أن تكون مجرد راضية عنها، مستمتعة بها، أو ناقمة عليها مقهورة منها.

٣- تطوير تعريف جدلي لمفاهيم المجتمع، والثقافة، والطبقات والأيديولوجيا، والمقاومة، يسمح بتعرف دور للثقافة والأيديولوجيا في إعادة إنتاج السيطرة كما يسمح برؤية الكيفية التي يتم من خلالها استخدام الثقافة والأيديولوجيا في عمليات المقاومة والتحرير ؛ لأن الثقافة المهيمنة لا تنتقل إلى فراغ ؛ بل إن مستقبلها من الطلاب، والفاعلين الثقافيين من المعلمين وغيرهم قد يمثلون توجهات ثقافية مغايرة، ومن ثم

قد يتخلق في رحم الثقافة المهيمنة ثقافة مضادة قد تظهر في صور مختلفة من المقاومة السلبية، أو الإيجابية في الأمد القريب أو البعيد.

٤- تأكيد أهمية العلاقة الجنبية للحكمة لفاعلية الذات الإنسانية في تقاطعها مع سياق الثقافة المهيمنة بما يتيح مساحة لإرادة الإنسان، ودوافعه النفسية وطموحاته الاجتماعية بما يخلخل العلاقة الجبرية، التي يؤكد عليها كثير من نظريات علم اجتماع التربية.

٥- تأكيد الفهم الجدلي للعلاقة بين الفعل الإنساني والبنية، فآليات معاودة الإنتاج الاجتماعي والثقافي لا يمكن أن تكون مكتملة، ودائماً ما تواجه بعناصر المقاومة والمعارضة.

٦- الاهتمام بتعرف طبيعة العلاقة المتناقضة بين للفهم والفعل، ولماذا لا يؤدي أحدهما إلى الآخر في جميع الأحوال، للوقوف على كيفية وصول السيطرة إلى بنية الشخصية.

٧- تطوير مفهوم للسيطرة ؛ لا يقصرها فقط على القهر الطبقي ؛ بل يأخذ في الاعتبار كل الفئات المقهورة (المرأة، الأطفال، الملونين، الأقليات) عند تحليل السيطرة والصراع في التعليم لتعرف أشكال المقاومة الخاصة بها، لتقود تربية المقاومة هذه الفئات، لممارسة نضالها ضد الاستغلال.

بعد الوقوف على نشأة فكرة المقاومة في التربية، وتعرف جهود رواد التيار النقدي، ورواد مدخل المقاومة، في بلورة أسس فكرة المقاومة، تبدو الحاجة إلى تأكيد ما يلي :

١- أن الأديب فاعل ثقافي، ومرب غير رسمي يمكنه تجسيد أحلام أمته وأشواقها في الخلاص من مجتمع القهر بتضمين نصوصه الأدبية - شعرية كانت لم نثرية، معايير وقيم ثقافة المقاومة، والتي تعبر عن أشواق الجماعات الخاضعة في التحرر والعدل والديمقراطية، والمسلواة، فالأديب دائماً ما يواجه مؤلته، بلماذا ؟ وهو سؤال فلسفي وتربوي عميق عن معنى الحياة، ويصبح سؤالاً ثورياً متى لم تتوفر له في الحياة إجابة مرضية.

٢- أن الشعر آلية تربوية بتلقيه وتنوقه بما يشتمل عليه من قيم، ورؤى، ومشاعر، وأخيلة، وصور مجازية، فتلقى الشعر قراءة واستماعاً يمنح المتلقي فرصة لمحورة النص، ومحاولة اكتشافه وفك رموزه، والبحث في دلالاته بعيداً عن التلقين المباشر، والتجربة الشعرية، تحمل القدرة على تنوير الواقع بما تتضمنه من مفاهيم رفض الظلم، وما تؤكد من إمكانية أن يغير الإنسان نفسه، ليغير الواقع المادي والاجتماعي، فيصبح أكثر إنسانية.

ثلاثاً : نزار ومفهوم المقاومة :

بعد مفهوم المقاومة مرتكزاً أساسياً في خطاب "نزار قباني"، كما بعد مدخلاً مهماً لتحليل علاقة الأديب عامة والشعر على وجه التحديد بالمجتمع، يقول "نزار" :
 "التصيدة عمل تحريضي من الطراز الأول ؛ وليس كرسيّاً هزازاً يساعد على الارتخاء ويجلب للنعاس، ومهمة التصيدة أن تشعل النار لا أن تطفئ الحرائق" (٣١ : ٥١ - ٥٢).
 ولقد اختار "نزار" موقفه المقاوم والرفض لمجتمع القهر عن وعي وبصيرة ؛ حيث عبر عن موقفه المقاوم ومفهومه للمقاومة بكلمة "لا" فالشعر كما يقول "نزار" : "من مواطني مدينة * لا * لا من مواطني مدينة * نعم *، أي أن الشعر أساساً هو عمل من

أعمال المقاومة لا الموالاة، ومن أعمال الرفض لا القبول ؛ لذلك فإن أي محاولة لتكجينه أو توظيفه يجعله حصاناً في إسبيل السلطة.. وكلب حراسة على باب السلطان " (٣١ : ٤٨) فالمقاومة، والتمرد أكثر من مجرد كلمات جديدة في خطاب نزار قباني الشعري، إنها رؤية تؤكد رفضه وتمرده على بنية المجتمع البطريركي بدءاً بسلطة أبيه الذي رفض تزويج أخته " وصال " بمن تحب ؛ فكان بتسلطه وراء انتحارها ؛ مما عمق في نفس نزار شعوراً بضرورة للتمرد ومقاومة كل سطوة وبطش (٥٨ : ٢٥٣ - ٢٥٤) فكان تمرده على السلطة الأبوية، بكل ما ترمز إليه هذه السلطة يقول في قصيدة الوصية:

افتح صندوق أبي أمزق الوصية.

أسحب سيفي غاضباً.

وأقطع للرعوس والمفاصل المرضية.

وأهدم للشرق على أصحابه نكية نكية.

أرفض ميراث أبي.

وأرفض الثوب الذي ألبسني.

وأرفض العلم الذي علمني.

وكل ما لورثني من عقد جنسية.. (٥٠ : ٢٤٩ - ٢٥٢)

ويمتد هذا التمرد، والرفض، والمقاومة إلى كامل البنية البطريركية الحاكمة للنظم العربية

بما تحمله من أعراف وتقاليد متخلفة، يقول " نزار " في قصيدة بلقيس :

ها نحن.. يا بلقيس

ندخل مرة أخرى لعصر الجاهلية..

ها نحن ندخل في التوحش..

والتخلف.. والبشاعة.. والوضاعة

ندخل مرة أخرى.. عصور البربرية. (٢٣ : ٣٤)

وينطلق "نزار" في موقفه الشعري المقاوم للاستغلال والقبح من رؤيته الإنسانية حيث يجيب على سؤال لمن نكتب بقوله : " لا مجال للتردد في أقي أكتب للأسرة الإنسانية كلها ؛ أخيراً وسعانتها، وكل كاتب بالأساس ضد القبح، ومهمته الأساسية أن يحتج على كل الممارسات والأساليب التي تجعل العالم مربعاً، ومظلماً، وقبيحاً " (٣١ : ٩١).

علمني الشعر أن أكون محامي الإنسانية كلها، والشاعر يضع نفسه تحت تصرف المظلومين بصرف النظر عن لونهم وجنسهم وجنسياتهم وديانتهم ووطنيتهم.. إنه يطارد ظلم الواقع على الإنسان في أي زاوية من زوايا الأرض " (٣٠ : ٥١٠ - ٥١١). ويضع نزار مفهوم المقاومة في إطار التحليلات السياسية باعتباره خطاباً يحمل شكل المستقبل، ويحدد "نزار" أسباب السلوك المعارض ومعناه، وينظر إلى الرفض باعتباره سلوكاً مقاوماً، دون محاولة تصنيفه على أنه حالة مرضية أو حالة عجز أو حالة فوضى وتسبب.

يقول "نزار" : " إن أي ثورة حقيقية تحمل نظامها معها ؛ وإلا كانت ثورة سائبة وفالته، وأن التأثير الحقيقي سواء كان تأثيراً سياسياً، أو تأثيراً أدبياً لابد أن يحمل تصوراً لشكل المستقبل، لأن كل شكل هو نظام، وبغير هذا النظام تصبح الثورة والقصيدة عملاً من أعمال الفوضى والتسبب " (٣١ : ١٣٣).

ومما تقدم يمكن القول إن المقاومة محور ارتكاز أساسي في خطاب "نزار قباني" إن تكشف عن وجود رؤية نقدية يحاول "نزار" تقديمها للجماهير ليصرهم بمصالحهم الخاصة إدراكاً منه أن تحقيق مصالح الجماهير يحتاج إلى تنمية الوعي النقدي،

والعمل الجماعي المخطط، وإثارة صراع سياسي حول قضايا السلطة والتحرر الاجتماعي، إنها رؤية تنتظر إلى التمرد والرفض والاحتجاج من زلوية للشجب الأخلاقي الذي يمكن أن يؤدي إلى نتيجة ملموسة على أرض الواقع.

المبحث الثاني : الافتراضات الأساسية لتربية المقاومة عند "نزار"

يرى "نزار" أن تربية المقاومة تركز على عدد من الافتراضات الأساسية أهمها خلخلة وهدم مجتمع القهر، ثم البناء واث الأمل في التغيير، وتتفق الفرضيات التي قدمها "نزار" لتربية المقاومة مع الرؤية التي تقول : "إذا كان للفلاسفة قد قدموا تفسيرات مختلفة للعالم من حولنا، فالعبارة كل العبارة بتغييره (٦٠ : ٥٠ - ٥١).

١- خلخلة مجتمع القهر :

تحدد مهمة الخلخلة كفرضية أساسية في تربية المقاومة كما يرى "نزار" في تعريف الجماهير بطبيعة علاقات القوة التي تحكم أطراف الصراع داخل المجتمع، وما قد ينتج عن هذه العلاقات أو يرتبط بها من صور الظلم والاستبداد والفساد، وأشكال التفاوت وعدم التكافؤ في توزيع الثروة والسلطة، وتعود أهمية الخلخلة في رؤية "نزار" باعتبارها آلية من آليات الحرب الأيديولوجية التي يعتمد عليها الشاعر وقوى التغيير لإكساب الجماهير الوعي النقدي، الذي يساعدهم على قراءة الواقع بصورة صحيحة تمكنهم من تعرف تناقضاته ومساوئه بصورة حقيقية، كما تمكنهم من تبصر محاولات تزييف الوعي التي تقوم بها النخبة المسيطرة للتعمية على واقع القهر واللامساواة الذي تعيشه الجماهير.

وتتكرر النصوص التي يؤكد فيها "نزار" الدور التحريضي للشعر لخلخلة واقع للسيطرة وتبصير الجماهير بتناقضات الواقع. يقول "نزار" الشعر في تصوري مخطط

ثوري، يضعه وينفذه إيمان غاضب، ويريد من ورائه تغيير صورة الكون وخلخلة العلاقات بين الإنسان والكون لا تثبيتها، والمصالحة معها ؛ فلا قيمة لشعر لا يحدث ارتجاجاً في قشرة الكرة الأرضية، ولا يحدث شروخاً في خريطة الدنيا، وخريطة الإنسان " (٣١ : ٤٢).

"وظيفة الشعر تحريضية انقلابية تغييرية. وظيفته أن يحرض الإنسان على نفسه على جلده ؛ على عظمه على تاريخه ؛ على أوكار الوطوب الممشة في داخله. الشاعر يأتي ليغير وجه العالم، وإذا نفيت عن الشعر صفته التحريضية تحول إلى كلام فارغ يشبه الشعر الذي يؤرخون به ولادة صبي، أو يكتبونه على شواهد القبور " (٣٠ : ٤٣٨ - ٤٣٩).

"وظيفة الشاعر أن يحرض الإنسان على نفسه، وعلى ظروفه البشرية، ووظيفته أن يرفعه أن يغيره، أن يحرره، أن يحضره، أن ينقله من سكونية الحجر إلى حركة النار وجدلية الأسئلة " (٣٠ - ٥٣٣).

"إلى أن تغلق كباريهات المياسة العربية أبوابها يتوجب على الشاعر أن يفتح نقاهة التمثيلية ورداءة الإخراج، وكذب الممثلين، وأن يستمر في مطاردة هؤلاء حتى يغادروا المسرح نهائياً " (٣١ : ٦٨).

"إن المكان الحقيقي للشاعر في صفوف المحتجين لا في صفوف الموالين ؛ وليست الغربة التي يعيشها للكاتب إلا نتيجة هذا التصلام اليومي بين الواقع الذي يعيش فيه، والمثل الأعلى الذي يحلم به " (٢٩ : ٣٣١).

يقول " تزار " في قصيدة النقب :

إذا لم استطع إيقاف جيش الروم

لو زحف للتار

إذا لم استطع أن أفلح الوحش فحسبي

لأنني أحدثت نقباً في الجدار (٣٧ : ١٦٩)

من النصوص السابقة يتجلى إيمان "نزار" بأن المعركة الحقيقية بين النخب للسيطرة، وبين قوى التغيير هي معركة تربوية في الأساس والجوهر؛ فسيطرة النخب لا يمكن أن تستمر دون تزييف وعي الجماهير كما أن للتغيير لا يمكن أن يكون حقيقة على أرض الواقع إلا إذا تم في وعي الناس وإرادتهم أولاً، وهنا تبدو أهمية الخلطة التي تمارسها قوى التغيير لتبصير الجماهير بتناقضات الواقع "ليتجاوزوا الألفة غير التاريخية التي تسلب الإنسان وعيه بما يحيط به من أفكار وقيم وأشباه ونظم؛ فينلشى الإنسان فيها ويتوحد معها، بفعل ألفته لوجودها، ومن ثم يخرج عن دائرة الفعل الواعي، ويتحول إلى شاهد على للتاريخ لا صانع له" (١٧ : ٢) فتربية المقومة تقوم بإيقاظ الجماهير، وتدعوهم لإعادة التفكير في كل الأفكار والممارسات والنظم المحيطة بهم، والتي تحاول من خلالها النخب المسيطرة تزييف وعي الجماهير مثل تقديم مجتمع القهر باعتباره مجتمع الحرية، والعدل والمساواة وحقوق الإنسان.

والطبيعة الحوارية للديمقراطية - كما يرى "نزار" - تمنع قادة التغيير من فرض رؤيتهم على الجماهير، وتجعل من الحوار الحر مع الجماهير أمراً ضرورياً لدعم الثورة وترسيخ الديمقراطية، يقول "نزار": "الديمقراطية تعني أن نقيم حواراً متكافئاً مع الناس، فلا نستكبر ولا نستعلى عليهم، ولا نشعرهم بعقد النقص" (٣٠ : ٦٣٣) فالتواضع والحوار المتكافئ، والقدرة على النقد والمشاركة في العمل الثوري الذي تتداخل مراحلها كلها ركائز تمكن الجماهير وقادة الرأي معاً من خلخلة مجتمع القهر، ولا تحول بين قادة

لتغيير ومهمة توعية الجماهير لأن الشعب كما يقول نزار : " ليس نصاً مقدساً لا يمكن قده أو المساس به ؛ ولكنه أرض ثورية يمكن للشاعر أن يزرع في أحشائها ما يريد من بروق وعود ومتجرات " (٣٠ : ٦١١).

ثانياً : هدم مجتمع القهر :

يمثل هدم مجتمع القهر الفرضية الثانية في تربية المقاومة، ولذلك تمحورت جهود " نزار " حول نشر ثقافة المقاومة التي تنطلق من فكرة الصراع، وترى أن المجتمع ينطوي على تناقض وصراع بين قواه الاجتماعية، وأن القوى المسيطرة في المجتمع تحاول دائماً فرض مصلحتها، وأسلوب حياتها على بقية القوى الاجتماعية، في مقابل فكرة التوازن والتي ترى أن المجتمع يقوم على الاتفاق العلم وأن الإجماع والتوافق هو جوهر المجتمع، وذهب " نزار " إلى أن مشاركة الجماهير تعد شرطاً أساسياً في أي محاولة ناجحة لهدم مجتمع القهر، وبناء مجتمع الحرية، يقول نزار : " لتتضمن إليك الجماهير ؛ لابد أن تكون شريكاً لها في آمالها وأفراحها وأحزنها وهمومها القومية والعاطفية والفضائية ؛ فالشاعر الذي يعيش على هامش التاريخ السياسي والقومي والاجتماعي لأمنه، لن يجد من يقرؤه أو يسمعه " (٣ : ٦٣١) فهذه مجتمع القهر لا يقوم به للقادة من أجل الجماهير، ولا الجماهير من أجل للقادة، وإنما يقوم به الطرفان في وحدة متلاحمة أساسها أن يتشارك القادة والجماهير في الآمال والأفراح والأحزان، والهجوم القومي والنضالية.

وتتعدد النصوص التي من خلالها أكد " نزار " ضرورة هدم مجتمع القهر كخطوة أساسية، للتغيير الجذري الذي يؤسس لمجتمع الحرية والعدالة والمساواة يقول في قصيدة أين يذهب موتى الوطن :

أحاول بالشعر

تججير عصر

وتغيير كون

وإشعال نار

(٦٠٧ : ٣٨)

ويقول "نزار" : إن الشعر والثورة يلتقيان عند نقطة الخروج على القانون، فكما أن الثورة تأتي لتقتلع وتحرق وتجرف لنقاض الأنظمة القديمة ؛ فإن الشعر أيضاً يأتي ليحرق كل السحرة، والنعابين، والنجالين ومرترقة الكلمة، ويهدم أنماط التعبير التي تحولت مع الزمن إلى تحف أثرية، وصناديق لا تحتوي على شيء، ولا تقول شيئاً، ويؤسس للغة جديدة تكون بمساحة الطموح والتطلع والمغامرة الفذة " (٢٩ : ٣٦٠).

" أحلم أن ألف جسدي بحرام من القصائد على طريقة الانتحاريين الجنوبيين، وأهدم أسوار المدن التي يسكنها ملوك الطوائف " (٣٠ : ٥٢٣) " أرى نفسي في حالة صدام ثنائية لهم كل الكباريات السياسية العربية، أرى نفسي في حالة صدام يومية مع المطربين والزمارين والحشاشين والقوللين الذين يشربون في النهار نخب الأمة العربية، ويشربون في الليل دهما " (٣١ : ٦٨) " الشعر هو تعوينتي وسيفي ومفتاحي الذي أفتح به المناطق السرية في النفس العربية، هو القنبلة الموقوتة التي أضعها تحت خيمة أهل الكيف فتفجر بهم وهم يمارسون العهر السياسي، ويتسلون مرة بمضغ لحم النساء، ومرات بمضغ لحم الوطن " (٢٩ : ٣١٤).

وإذا كانت التربية في مجتمعنا العربي لا تفعل في الغالب أكثر من معلودة إنتاج مجتمع انقهر، وصنع الإنسان المغترب الذي يشارك بيده في قهر نفسه، فإن ما قدمه نزار

" في النصوص السابقة يعد محاولة جادة لنشر ثقافة المقاومة بين الجماهير برسمه صورة واقعية لما يسود مجتمع القهر من تناقض وظلم وفساد ولا مساواة لرفض " نزار " السلبيات الفجة التي يعج بها الواقع، ونشره ثقافة المقاومة، ومحاولته تجنيها في وعي الجماهير يعد وسيلة بناء الإنسان المقاوم الواعي المتمسك بزمam المبادرة، والقلار على هدم مجتمع القهر كما أن نشر ثقافة المقاومة يمثل جزءاً من الحرب الأيديولوجية التي يقودها قادة الدّ . مواجهة أيديولوجيا القهر التي تقودها القوى المهيمنة والتي ترمي إلى تغييب ثقافة المقاومة عن وعي الجماهير .

ثالثاً : بثّ الأمل في التغيير :

يمثل بثّ الأمل في التغيير الفرضية الثالثة في تربية المقاومة ؛ حيث يمكن لتربية المقاومة من خلال عمليتي الخلقة والهدم تعميق وعي الجماهير بتناقضات الواقع وعبويه؛ لكن قد يظل اليأس والاستسلام مسيطراً على الجماهير في ذات الوقت، لأن قوى السيطرة تعمل على نشر السلبية والتشاؤم، لإجهاض روح المقاومة في نفوس الجماهير، وهنا يجب على تربية المقاومة كما يرى " نزار " أن تعمل على :

١- تدعيم إرادة التغيير لدى الجماهير :

وذلك ببث روح الأمل والتفاؤل في إمكانية الانتقال من الوضع القائم، إلى بديل أكثر عدالة وكرامة وحرية وإنسانية. يقول " نزار " : " الشعر فن التوعية لا فن التعمية، ولأشياء في بلدنا التي تحتاج إلى ضوء نجمة تضئ ليلها الطويل، وإلى كلمة جميلة تنقلها من مرحلة أهل الكهف إلى مرحلة الفضاء " (٣٠ : ٤٩٠) " لكتب الشعر لأن من بين طموحاتي أن أغير جغرافية الوطن العربي بالكلمات، وقد يأخذ ذلك وقتاً طويلاً، وعرفاً كثيراً، ودمعاً غزيراً، ولكن نقطة شعر من هنا، ونقطة شعر من هناك وينفجر

الطوفان " (٣١ : ٨٣) " إن الإنسان العربي خارج لنوء من سراديب للتخلف والسحر والشعوذة، وعلى الشاعر العربي في نظري، أن يساعد على إضاءة الطريق، وجعل الشعر شمساً تشرق على كل الضائعين والخائفين والمستلبين والمعذبين " (٣١ : ١٣٠) يقول "نزار" في قصيدة أين يذهب موتى الوطن :

أحاول بالشكر

أن استعيد مرايا للنهار

وعشب الحقول

وضوء النجوم

ولون البحار

واستتبب القمح من تحت هذا الدمار (٣٨ : ٦٠٥)

والنصوص السابقة تبرز محاولات "نزار" بث روح التفاؤل والأمل في التغيير، فالشعر كما يراه "فن التوعية" والجماهير بحاجة إلى إضاءة الطريق بنجمة أو بكلمة جميلة و "نزار" مُصر على إقناع الجماهير على مستوى التفكير ليتحقق لديهم الأمل في التغيير على مستوى الشعور ليشاركوا في طوفان تغيير جغرافية للوطن العربي، مهما كلفهم ذلك من وقت وعرق ودموع.

٢- تعزيز وعي الجماهير بقيمة الفعل الإنساني :

يرى "نزار" أن مجرد تبصير الجماهير بواقع مجتمع القهر وتناقضاته، لا يكفي لتغيير هذا الواقع، بل الأمر يتطلب بذل الجهد في عمل صادق ومنظم ضمن برنامج عمل ورؤية لبناء مجتمع جديد أكثر عدلاً وكرامة. يقول "نزار" : " إن الانقلابي الذي لا

يحمل في رأسه مخططاً للبناء، يتحول إلى قاطع طريق أو رئيس عصابة، كل عمل انقلابي يجب أن يكون وراءه برنامج عمل ورؤية سواء كان الانقلاب سياسياً أو عسكرياً أو شعبياً * (٣٠ : ٥١٦ - ٥١٧) ويقول : * القصاصد التي لا تغير أيام الناس ولا تفتح لهم طريقاً، لو افتأ، ولا تنقل أصواتهم لو تترجم إنسانيتهم تبقى دائماً خارج الأبواب * (٢٩ : ١٧٤)، " وعندما يقول الشاعر إنه سيغير العالم يجب أن تصدقوه، فالواقع أن جميع الناس يحلمون بالتغيير ؛ ولكن الوسائل تختلف، والمواقف تختلف، والسلوكيات تختلف، فالشعراء يغيرون ضمير الإنسان كما تفعل حنفية الماء نقطة نقطة ... فنحن الشعراء نؤمن بسباق المسافات الطويلة، وإذا سألتهموني عن تجربتي فأقول لكم، إنني حفرت الوجدان العربي خلال أربعين عاماً على طريقة حنفية الماء نقطة نقطة " (٣٠ : ٢٨٣).

والنصوص السابقة تؤكد رؤية نزار لجندلية العلاقة بين الفعل الإنساني والبنية المسيطرة ؛ فليست كل سلوكيات الطبقة المهيمنة سيطرة ؛ وليست كل سلوكيات الخاضعين مقاومة، فالجميع يحلمون بالتغيير ؛ ولكن الوسائل تختلف والمواقف تختلف، والسلوكيات تختلف، فالقوة ليست أحادية البعد ؛ بل هناك مساحة يمارس فيها الفعل الإنساني تأثيره في السيطرة، ولذا ينظر " نزار " إلى أن سلوكيات الجماهير توجد فيها لحظات للتعبير الإبداعي، وتتطوي على إمكانات تحريرية.

٣- الحث على المشاركة الإيجابية في التغيير :

لقد نزار أهمية أن تسهم تربية المقاومة في القضاء على السلبية والانعزال، وأن تدعم المشاركة الإيجابية في إطار بناء الإنسان المقاوم القادر على التغيير، وذهب نزار إلى أن مشاركة الجمهور القادة في عمل ثوري واحد ضد طغيان القوى المسيطرة يؤكد أن للثورية الحقبة ضرب من المشاركة، يقول نزار : " في الكتابة أبحث عن شركاء يقتسمون

معي بصورة عادلة فرحي وحزني.. في الكتابة أبحث عن كل أطفال العالم الذين لا يزولون يحتفظون بحد أحنى من البراءة والنقاء، وعن جميع التلاميذ الهاربين من زنانات التعليم العثماني والامكشاري إلى براري الحرية، وأخيراً أبحث عندما أكتب عن لغة تكون القاسم المشترك بيني وبين جيل عربي لا أعرفه، وعن ملايين العقول التي لم تتشكل بعد، ولكنها سوف تتشكل بصورة حتمية داخل الشعر ودخل الثورة* (٣١ : ٨٩ - ٩٠).

والنص السابق يؤكد انحياز نزار لقيم الجماعية والمشاركة والعدل والبراءة والنقاء والحرية والعروبة، المبنية على الوعي والتنظيم والتحرر والثقة بالجمهور، والنظر إلى الثورة باعتبارها إنجازاً ثقافياً أساسه حوار يعد الجمهور لمرحلة الثورة الثقافية.

المبحث الثالث : أبعاد تربية المقاومة عند "نزار"

تعددت بوضوح أبعاد تربية المقاومة في خطاب "نزار قباني"، حيث شكلت قصائده مجالاً لكافة القضايا التي تستحق تلك المقاومة بدءاً بمقاومة مظاهر التخلف الاجتماعي، ومروراً بالمقاومة الثقافية، ورفض التطبيع، ثم مقاومة التجزئة، ودعم الوحدة العربية، ومقاومة المحتل الأجنبي للأرض العربية، وانتهاء بمقاومة الاستبداد الداخلي للحكام. وخطاب نزار الشعري يتعدى ميقله رغم تغرسه في شروط اجتماعية وسياسية معاكسة للإبداع، والنص الشعري الجيد يمثل مجالاً للمقاومة بامتياز (٢٢ : ١١٢)، وهذا ما يظهر بوضوح في النصوص التي قلما نزار دعماً للمقاومة في أبعادها المختلفة.

أولاً - مقاومة مظاهر التخلف الاجتماعي

لقد انطلق "نزار" في مقاومته لمظاهر تخلف المجتمع العربي من إدراكه العميق بأن هناك أزمة في الفكر العربي المعاصر، لا سبيل إلى فصلها موضوعياً وتاريخياً عن

أزمة الواقع العربي نفسه، إنها أزمة فكر وأزمة واقع يفذي كل منهما الآخر. يقول نزار: "عندما كتبت خبز وحشيش وقمر علم ١٩٥٤ كانت الفيبوية جزئية وللشلال نصفياً؛ أما الآن فإن الجسد العربي فقد حساسيته القومية فلم يعد يحس بالآلاف الممسمير التي تغرز فيه، ولا بالآلاف السكاكين التي تعمل فيه بترأ وتقطيعاً، في الماضي كان القمر هو الذي يسطلنا، ويأخذ عقلنا فنقف أمامه كالبهائم، أما الآن فقد دخلنا مرحلة الكوما المزمنة؛ بحيث لا يهزنا شيء، ولا يؤثر في جلوننا ضرب السياط" (٣٠: ٦١٩ - ٦٢٠).

وقد صور "نزار" واقع التخلف في أمتنا بشكل فني، فصار الواقع في شعره أكثر غنى من حقيقته الواقعية "لأن الفن لا يقف عند الواقع في معطياته المباشرة الخارجية؛ إنما يتخطى هذه المعطيات إلى إدراك جديد لها، فيبدو الواقع في صورة جديدة له، هي صورته الفنية" (١٨ - ٢١٠) فنزار يسلط الضوء على نقاط الضعف والخلل، وقد يبالغ في رسم الصورة المشوهة للواقع على أمل أن يتقرز الإنسان العربي من واقعه المتخلف، فينتفضض ضده في حركة متمردة تخلخل وتهدم مجتمع التخلف والقهر، وتؤسس لمجتمع أكثر عدلاً وحرية ومساواة.

والثورة على التخلف الاحتشاعي - كما يرى نزار - تعادل في أهميتها تحرير أي جزء من أجزاء الوطن العربي من الصهيونية يقول نزار: "إن ثورتنا على التخلف يجب أن تكون كاملة وشاملة، وتحرير للنفس العربية والجسد العربي من الكوابيس والشيذوفرنيا، لا يقل أهمية عن تحرير أي جزء من أجزاء الوطن العربي من الاستعمار الصهيوني (٢٩: ٣٦١)، ويبلور نزار أبعاد التخلف الاجتماعي فيما يلي:

١- تخلف الفكر:

لقد اعتبر "نزار قباني" تخلف الفكر السبب الرئيسي للكامن خلف الهزائم

المتوالية للأمة العربية، فقبل أن تهزم الجيوش العربية انهزم الفكر العربي في مواجهة الفكر الصهيوني، وأخفقت الثقافة العربية التي تفوح منها رائحة التخلف في مواجهة ثقافة قطعت شوطاً طويلاً في مضمار التقدم، "الواقع العربي يكاد باستمرار تخلفه، أن يضاعف من تخلف الفكر، والفكر العربي لم يستطع أن يجيب على أسئلة الواقع، وبالتالي لم يستطع أن يقدم حلولاً ناجحة لهذه الأسئلة " (٢٥ : ٣٠ - ٣١) مما أدى إلى تفاقم المشكلة، يقول " نزار " في قصيدة " هوامش على دفتر النكسة " محملاً تخلف الفكر المسؤولية عن الهزيمة :

أنعى لكم

يا أصدقائي للغة القديمة

والكتب القديمة

أنعى لكم

كلامنا المنقوب كالأحذية القديمة

ومفردات العهر والهجاء والشتيمة

أنعى لكم.. أنعى لكم

نهاية الفكر الذي قاد إلى الهزيمة (٤٦ : ٤٣)

ففي هذه المرحلة من حياتنا العربية التي يتفاقم فيها التشكك والتفكك والتسطيح والاعترا، والتخلف في الفكر والواقع على السواء يرى " نزار " أن إزاحة الفكر المتخلف أولى خطوات إسقاط الجمهور العربي للوعي النقدي. يقول : " كانت هزيمة يونيو ١٩٦٧ إعلاناً عن سقوط العقل العربي القديم بكل أسسه العنكبوتية والغيبية والرومانتيكية وإيداعاً بولادة عقل عربي جديد يقوم على هندسة أخرى.. لذلك كان لابد

الشعر أن يشترك في التحريض على إسقاط العهد القديم، وتغيير كل المعادلات العربية القديمة القائمة على التبصير والتنجيم وقراءة الكف * (٢٩ : ٣٦١) فمقاومة تخلف الفكر العربي لا يمكن أن يتم إلا من خلال ثورة إبستمولوجية تغير من نسق القيم والمفاهيم والتصورات السائدة وتؤسس كما يقول " نزار " : " لعصر عربي جديد، وعقل عربي جديد، ولغة عربية جديدة * (٢٩ : ٢٦٣-٢٦٤) ودور الشعر لا يقف عند حد الكشف والنصح، وإنما لابد أن يقاتل لخلخلة وهم مجتمع القهر. يقول " نزار " : " لا يمكنني أن أتصور شعراً لا ينحاز إلى جانب ما، لا يتخذ موقفاً ما، لا يقاتل من أجل رأى ما، لا يرفع سيفاً لرفع الظلم عن إنسان ما * (٣١ : ٥٤) فالفكر السائد في المجتمعات المتخلفة، والذي تدعمه القوى المسيطرة، يجعل الإنسان ضعيفاً هشاً تسحقه أي بنقوية يرفعها أي شخص جبان. يقول " نزار " في قصيدة " الممثلون " :

حين يصير الفكر في مدينة

سطحاً كحدوة الحصان

مدوراً كحدوة الحصان

وتستطيع أي بنقوية

أن تسحق الإنسان

• • •

حين تصير بلدة بأسرها

مصيدة والناس كالقنار

• • •

يهرب من مكانه المكان

(٦٤ : ٦١ - ٦٢)

وينتهي الإنسان..

والفكر باعتباره زماناً ومكاناً الوجه المعبر عن حضارة المجتمع في حركة جدلية

مع الفعل الذي هو الوجه المادي لهذه الحضارة ؛ فإنه يلزم مع اضطراب التغيير وصولاً إلى التفكير أن تجرى عملية تغذية مرتدة مجتمعية هي في جوهرها نقد وتفكيك للموروث المتخلف، وأن هذه المراجعة هي مظهر حيوية وعافية للمجتمع، والذي تتأى به عن التدهور إلى مستوى النمطية والإطراد العشوائي (١٥ : ١٨٦). وبصور "نزار" ما يقوم به من مراجعة دائمة للفكر المهيمن على شرايح عريضة من الجماهير العربية، والذي ندعمه القوى المهيمنة بقوله : " صدامي مع الدلويش مستمر، دلويش الأمم انقرضوا ؛ لما دلويش اليوم ؛ فهم يلبسون الملابس التقدمية، ويرفعون كذباً لاقتات اليسار، ويستعملون القاموس الماركسي، وتعايير الواقعية والاشتراكية وهم عاجزون عن التفاعل مع عامل واحد، أو مزروع واحد " (٣١ : ١٧٨) ويلج "نزار" على أن التخلف الفكري هو سر تراجعنا الحضاري، ويؤكد على أن كل محاولة لاقتحام المستقبل بفكر عصور الاحتطاط لن يزيدنا إلا تراجعاً، إنها دعوة لربط الثقافة بجراح واقعنا الحي ربطاً مبرهاً يداعياً جسوراً في هذه المرحلة البالغة للتردي من تاريخنا العربي كله، يقول "نزار" في قصيدة آخر عصفور يخرج من غرناطة :

هذا هو الزمن الذي فيه الثقافة

والكتابة

والكرامة

والرجولة في غروب

كيف الدخول إلى القصيدة يا ترى

(٣٥ : ٨٧)

ودفكري ملأى بالآف النقوب..

ويقول مؤكداً المعنى السابق في قصيدة " الممثلون " :

حين يصير الحرف في مدينة

حشيئة يمنعها القانون

ويصبح للتفكير كالبغاء واللاوط والأقويون

جريمة يطالها القانون.. (٤٤: ٦٢)

' فعندما يماني الفكر للتخلف، فإن مهمة الشاعر - كما يرى نزار - تتجلى في الوقوف ضد أولئك الذين يهيمهم بقاء الفكر على نمطيته وتخلقه. يقول "نزار" في قصيدة "إلى أين يذهب موتى الوطن":

أحاول بالشعر

إنهاء عصر التخلف

حتى لاوس عصرًا جديدًا

من الورود والجلال.. (٢٨: ٦٠٦)

٢- التمسك بالشكل على حساب الجوهر :

يؤكد خطاب "نزار" أن التمسك بالشكل على حساب الجوهر يمثل قسمة أساسية من قسمة التخلف الاجتماعي، حيث تسود المظهرية والاهتمام بالكم على حساب النقة والإتقان، والاهتمام بالكيف في مختلف ميادين المجتمع، فنجد على سبيل المثال ترديد الجميع أن التعليم حق للأفراد يكفل الدستور مجانيته، ولوجب على الدولة، في حين تتجه معظم الممارسات في الواقع إلى جعل التعليم سلعة وأداة للفرز الاجتماعي يستبعد أبناء غير القادرين، كما نجد الجميع يتغنى بضرورة احترام للقانون في الوقت الذي يتم فيه خرق القانون بطريقة فجأة، ويتنادى الجميع بضرورة تحديث المجتمع العربي، ويشهد الواقع على مظهرية ما يتم في هذا الجانب، ويؤكد الجميع أهمية التمسك بالدين، ويعجج الواقع بالفهم السطحي الذي يقصر التدين على مجرد الشكل دون الجوهر، ولقد ركز

نزار " في خطابه الشعري على مظهرية التحديث والفهم السطحي للدين كجانبين يمثلان هذا البعد من أبعاد التخلف.

أ - مظهرية التحديث :

يتفق "نزار" في نظريته إلى مظاهر التحديث في حياتنا، مع رؤية "محمود العالم"، التي يعتبرها ملصقات خارجية غير نابعة من حياتنا نفسها، لو غير متحققة بإرادتنا الواعية، إنها مظاهر تحديثية لا تمس، ولا تحرك جوهر البنية العقلية أو المجتمعية المتخلفة؛ بل لعلها تكرسها، ولهذا تقضي إلى مزيد من التعرق في بنية الشخصية العربية نفسها بهذه المفارقة الصارخة بين التحديث الاستهلاكي المظهري، والتخلف الإنتاجي بين التحديث الأداتي والتخلف الفكري بين التحديث البيضي الاستماعي، والتخلف والابتذال للقيمي" (٢٤ : ٨-٩) وخلاصة القضية في رؤية "نزار" أن لدينا تحديثاً برانياً مجلوباً، لبسنا من خلاله قشرة الحضارة فقط، وعمقت نتيجة له، أزمة مجتمعاتنا العربية ؛ حيث تم تكريس تخلفنا وتبعيتنا السياسية والاقتصادية، والتي بلغت أبشع مظاهرها بعد العدوان الأمريكي على العراق يقول "نزار" في قصيدة "هوامش على دفتر النكسة" :

خلاصة القضية

توجز في عبارة

لقد لبسنا قشرة الحضارة

والروح جاهلية

بالنأي والمزمار

(٤٦ : ٤٥ - ٤٦)

لا يحدث انتصار..

ب- الفهم السطحي للدين :

عندما يعجز الإنسان عن التصدي لمجتمع القهر بالوسائل التي تمكنه من التحكم الفعلي بالواقع، يلجأ إلى الحلول الخرافية والسحرية، والتي غالباً ما تزدهر في عصور التراجع والانحطاط، حيث تطمس الطبقة المسيطرة إرادة التغيير لدى الجماهير، وتحارب التفكير النقدي بوسائل مختلفة أبرزها رعاية المقامات، وذوي الكرامات، ورعاية الطرق التي تتمسح بالدين، حتى يعم الجهل، وتتأصل الاستكانة وتشيع الخرافة بشكل يصرف الناس عن التصدي الفعال والموضوعي لسلبات الواقع، وهو ما يحفظ للطبقة المتسلطة مكانتها، ويحول الأنظار عن أفرادها كمسؤولين أساسيين عما أصاب ويصيب المجتمع من تخلف، أو ما يلم به من كورث (٢٦ : ١٣٩ - ١٤٠). ويرفض نزول الفهم السطحي للدين باعتباره منخلاً لاستدامة وقع القهر، يقول " نزار " في قصيدة " قراءة على أضرحة المجانيب " :

أرفضكم

أرفضكم

يا من صنعتكم ربكم من عجوة

لكل مجذوب بنيتم قبة

وكل نجال أقمتم حوله مزار

حاولت أن أنقذكم

من الحجابات على صدوركم

من القراءات التي تنلى على قبوركم

من حلقات النكر

من قراءة للكف

ورقص الزار

حاولت أن لنق في جلونكم مسملر

يئمت من لظافري

يئمت من سماكة الجدار. (٥٧: ٣٠٧-٣٠٨)

وفي النص السابق يرفض "نزار" بشدة للتدين المفسوش الذي ترعاه الطبقة المسيطرة والذي يغيب وعي الجماهير؛ حيث يرتبط هذا التدين بممارسات غير معقولة مثل قراءة للكف، والأحجية، وحفلات الزار، والدجل، وتقديم المجاذيب، فدين يتناوله أهله بهذه الطريقة يموت ولا يحيا، وأمة تتحدر إلى هذا الدرك تتعرض يقيناً للاغتصاب، والذين يتمسكون في تكينهم بالقشور دون للباب تعلو أصواتهم في فضايأ طول الثياب، وقصر اللحى، ويصمتون صمت القبور حين تغتصب الأمة، ويباد المسلمون في فلسطين وأفغانستان والعراق، ويحاولون نزار أن يخلخل وعي الجماهير الزائف الذي تدعمه وتحرص على استمراره الطبقة الحاكمة المسيطرة، وذلك بلغت النظر إلى الأوهام التي تحركهم، وبدق مسمار في جلد أصحاب الفكر البليد محاربة لهذا الوعي الزائف.

ج- رفض التوكل :

يحاول نزار خلخلة مفهوم "التوكل على الله" والذي يدعمه الطغاة برفضه الربط بين التوكل على الله ومجرد الجلوس في المساجد، والكميل والتقبلة، وشطر الأبيات، وتأليف الأمثال، والضراعة إلى الله لتحقيق النصر على الأعداء، دون الأخذ بأسباب النصر فكيف يستجيب الله لمن لا علم لهم بالحياة، ولا حظ لهم من العمل. يقول "نزار"

في قصيدة " هوامش على دفتر النكمة " محاولاً خلخلة لتقاعسات الخاطئة والمرتبطة بالتوكل على الله :

نقعد في الجوامع

تتأبلاً كسالى

نشطر الأبيات لو نؤلف الأمثال

ونششد للنصر على عدونا

من عنده تعالى.. (٥٦ : ٥٠)

ويحاول " نزار " هدم الرؤية السلبية التي يربعاها المستبدون، والتي يتجاهل أصحابها الأخذ بالأسباب لتغيير الواقع ؛ باسم للتوكل على الله ؛ حيث لا مكان في رؤيته للضعاف للكسالى الذين يجارون بالدعاء عند قبور الأولياء طلباً للرزق، فحولوا دينهم بهذه المخافات إلى طلاس يناط بها المستحيل في الوقت الذي غلبهم العجز ؛ فلم يقدروا عملاً جاداً، لو يأخذوا بالأسباب لتغيير الواقع، يقول " نزار " في قصيدة "خبز وحشيش وقمر " :

ما الذي عند السماء

لكسالى ضعفاء

يهزون قبور الأولياء

علها ترزقهم رزاً ولطفالاً..- (٥٣ : ١٩)

يتحدد ولجب قادة التغيير في خلخلة المقولات التي تسلب الإنسان وعيه، وتبصير الإنسان بحجم الظلم والاضطهاد الذي يمارس عليه، فالطغاة يصرون على تزييف وعى الجمهور بحيث يؤمن الإنسان بالشيء ونقيضه، مما يقفده الإحساس بسلبيات الواقع،

فيصبح إيمان غير مكترث، ويذهب "نزار" إلى أن الفقر والظلم والاضطهاد ؛ ليس سبب الثورة؛ بل الإحساس بهم هو أساس للتغيير يقول: "نزار" في قصيدة الممثلون :

نحن قانعون

بالحرب قانعون ... والسلم قانعون

بالحر قانعون ... والبرد قانعون

بالعقم قانعون ... والنسل قانعون

بكل ما في لوحنا المحفوظ في السماء قانعون.. (٤٤ : ٧١)

٣- تبيد ثروة الأمة :

بعد الإهدار أحد أبعاد التخلف الاجتماعي ويقصد به " إضاعة ما يمكن أن يتمي فيعاضم نفعه، ويصنق هذا القول على كل ما يملكه المجتمع من ثروة مادية وبشرية " (٢٧ : ٢٥٨) ويمثل البترول أهم ثروات الأمة التي تتعرض للإهدار، حيث تنفق النفط العربي في مناطق شديدة التخلف الاجتماعي، مما أتاح لها ثروات طائلة عمقت علاقاتها المصلحية التابعة للرأسمالية العالمية، وجعلت منها غطاءً ذهبياً زائفاً لتخلفها، ومصدراً لحياة استهلاكية تستمتع بها وتغنيها عن أي جهد إنتاجي أو إيداعي، وتشترى بها ما تشاء من وسائل تسلطة والسيطرة والإغراء والتوجيه السياسي والإعلامي والثقافي، وتضفي بها مشروعية زائفة على سلطتها، وتقمع بها الحريات، وتنتهك بها حقوق الإنسان في التعبير والنقد والمشاركة في القرارات المصرية، وتضاعف بها من التمزق القومي، والتخلف الفكري، والتبعية للرأسمالية العالمية (٢٤١ : ١٠) ويلقي "نزار" الضوء على ما تتعرض له ثروة الأمة النفطية من إهدار على أمل أن تتحرك الجماهير لتصون هذه

الثروة، يقول " نزار " في قصيدة " هوامش على دفتر النكسة " :

كان يومع نفطنا الدافق في الصحاري
أن يستحيل خنجرأ
من لهب ونار
لكنه

ولخجله الأشراف من فريش

يراق تحت أرجل الجوّاري (٤٦ : ٤٩)

إن مشكلة إهدار الثروة النفطية في الوطن العربي ليست مجرد مشكلة حسابية تقاس بالأرقام، فالمسألة أخطر وأكبر من الأموال التي يتم تبديدها في مواطن الشهوات، والمجازفات المجنونة، حيث لا تنحصر آثار الإهدار عند نقطة واحدة بل تؤثر مضاعفاته على النسيج الاجتماعي ؛ مما يصيب سلوكيات وأخلاقيات الأفراد في الصميم، والمشكلة في رأى " نزار " تكمن في ممارسة الفساد والإفساد المرتبط بإهدار الثروة النفطية في متع رخيصة، وعدم استغلالها في تنمية حقيقية تحفظ للأمة هويتها، وتمكنها من تحرير أراضيها للمغتصبة، يقول " نزار " في قصيدة آخر عصفور يخرج من غرناطة :

كيف الدخول إلى القصيدة يا ترى ؟

والنفط يشرى

ألف مفتجع (بماريّا)

ويشرى نصف باريس

ويشرى نصف ما في (نيس) من شمس وأجساد

ويشرى ألف بخت في بحر الله

يشري ألف امرأة يلئن الله

يشري ألف غانية لعوب

لكنه

لا يشتري سيفاً لتحرير الجنوب.. (٣٥ : ٨٩)

يلج "نزار" محلولاً نوعية الجماهير بالتصرفات غير المسئولة التي يمارسها
أمرأه النفط تبديداً لثروة الأمة، ويؤكد "نزار" أن للثروات النفطية لم تنعكس على الشعب
العربي تنمية وتحديثاً، بل استأثر بها الأباطرة للكبار، وأهدروها في إنفاق بذخي، وفي
استهلاك زخيف غير منتج يقول "نزار" في قصيدة "آخر عصفور يخرج من غرناطة":
النفط يستلقي سعيداً تحت أشجار النعاس

وبين ألداء الحريم

هذا الذي جاءنا

بثياب شيطان رجيم

النفط هذا المسائل المعنوي

لا القومي

لا العربي

لا الشعبي

هذا الأرنب المهزوم في كل الحروب

النفط مشروب الأباطرة للكبار

وليس مشروب الشعوب.. (٣٥ : ٨٧-٨٨)

ويؤكد المعنى السابق قول "نزار" في قصيدة "الحب والبنترول":

تمرغ يا أمير النفط

فوق وحول لذاتك

كممسحة

تمرغ في ضلالتك

لك البترول فاعصره

على قنمي خيلتك

كهوف الليل في باريس قد قتلت مروءتك

على أقدم مومسة

دفنت كل ثاراتك.. (٤٩ : ٦٦)

ويحاول " نزار " تنوير الجماهير العربية بوضعها أمام حقيقة أساسية هي نواطز أمراء النفط مع القوى الغربية، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية على تبديد ثروة العرب النفطية، حيث يرى المراقبون " أنه دون التطرق لو الخوض في القوضى المعلوماتية المتعلقة بأسباب غزو أمريكا للعراق، والمربطة بأسلحة الدمار الشامل، تظل رغبة الولايات المتحدة الأمريكية في السيطرة على مصادر النفط في العراق والخليج بين أهم أسباب ومبررات غزو العراق " (٨ : ١٠٣). ويؤكد المراقبون أن ثروات العراق النفطية تتعرض لأكبر عملية سطو في التاريخ، فتحدد دخل العراق من النفط بالغ الصعوبة نظراً لنقص المعلومات، حيث أقر مجلس تدبيره سلطة التحالف المحتل للعراق بأن قياس المستخرج من النفط الخام ومبيعاته لا وجود له الآن في العراق، كما أقر المجلس بنقص المساعلة بشأن نفط العراق، وأكد أن الأمريكان يماطلون، لا يريدون لأحد أن يعرف كيف ينفقون أموال النفط العراقي " (٤ : ٩٩ - ١٠٣).

ويلقي " نزار " الضوء على ما تمارسه أمريكا، والرجعيات العربية من تبديد لثروات الأمة النفطية في محاولة منه لوضع الجماهير العربية أمام مسئوليتها فيما يتعلق بضرورة

تحرير ثروة الأمة النفطية، يقول "نزار" في قصيدة "هجم النفط مثل ذئب علينا" :

هجم النفط مثل ذئب علينا

فارتدنا قتلى على نعليه

وقطعنا صلاتنا واقتنعا

لأن مجد الغنى في خصيته

أمريكا تجرب السوط فينا

وتشد للكبير من أنفيه

وتبيع الأعراب أفلام فيديو

وتبيع الكولا إلى سيويه

أمريكا رب.. وألف جبان

بيننا راكم على ركبته.. (٤٢ : ٤٦ - ٤٧)

٤- اختراق الحياة الإنمائية :

إذا كان الأصل في الحياة الإنسانية أنها ليست مجرد حياة بيولوجية تقتصر على التغذية والإخراج والنمو والتكاثر مثل سائر الكائنات ؛ بل ترتبط بخصائص ووظائف تعلو بها فوق الجذور البيولوجية مثل الوظائف النفسية والاجتماعية ؛ إلا أن مساحة الحياة الإنسانية تنكمش في مجتمع القهر حتى تصبح حدودها لصيقة بحدود الحياة الحيوانية (٢٧ : ٢٦٠) فالضغوط التي تمارسها الطبقة المسيطرة في المجتمعات المتخلفة تجعل اهتمامات الجماهير تدور حول حاجاتها الأولية التي تحفظ عليها الحياة كسائر الكائنات، ويرفض "نزار" ما آل إليه حال الثقافة في هذا العصر العربي، الذي أصبح يرمي النفط فيه أهم من

كتاب الأغاني، وكتاب العقد الفريد ومقدمة ابن خلدون " (٢٧ : ٣٠١). ويهاجم " نزار " ممارسات القوى المسيطرة التي تختزل حياة الجماهير في مجرد تلبية الحاجات الفطرية التي تجمع الإنسان بالحيوان قاتلاً في قصيدة " تقرير سري جداً من بلاد قمعستان ":

باسم الجماهير التي تركب كالبعير

من مشرق الشمس إلى مغربها

تركب كالبعير

وما لها من حق غير حق الماء والشعير

وما لها من الطموح غير أن تأخذ للحلاق زوجة الأمير

لو ابنة الأمير

لو كلبة الأمير

باسم الجماهير التي تضرع لله لكي يدعم للقائد العظيم

(٤٠ : ٤١)

وحزمة البرسيم..

ثانياً - مقاومة التطبيع وتعزيز الممانعة الثقافية

حاول " نزار " أن يخلخل ثقافة التطبيع تمهيداً لهنمها، " فعبر " عن رفضه للتطبيع قاتلاً : " يحاول هذا العصر أن يعلمنا العبرية رغم أنوفنا، ويجعلنا رغم أنوفنا من سكان حارة اليهود، ولنا أحاول تهريب آخر حروف العربية قبل أن تصبح اللغة العبرية هي اللغة الرسمية التي نكتب بها، ونؤذن بها، ونؤذي الصلوات للخمس بها، وقبل أن تصبح اللغة العربية ملغاة، وغير قابلة للتداول " (٢٩ : ٣١٢-٣١٣). وانتقاد " نزار " للمهرولين والمطبعين مع العدو الصهيوني ينبع من موقف شخصي وجماعي في آن واحد، فالموقف الشخصي هو قناعة " نزار " بحتمية شعار " ما أخذ بالقوة لا يسترد بغير القوة " وحتمية

للتضال القومي، أما الموقف الجماعي فهو يلمفه بأن الأكلور السياسية يجب أن توزع
بنكاء ومهارة، وأن تطرق أبواب السلام عندما يكون طرقها ولجياً، وتثق طبول الحرب
عندما يكون دقها مطلوباً" (١ : ٦٨). ويرفض "نزار" سقوط العرب في تطبيع وسلام
وهمي ومشاريع للتسوية لم تحرر كامل الأراضي العربية ولم ترجع حقوقنا المملوكة،
يقول "نزار" في قصيدته "المهرولون" :

سقطت آخر جدران الحياة

وفرحنا.. ورقصنا

وتباركنا بتوقيع سلام الجبناء

لم يعد يربنا شيء

ولا يخلنا شيء

قد بيست عروق الكبرياء

• • •

سقطت للمرة الخمسين عزيرتنا

دون أن نهتري.. لو نصرخ

لو يربنا مرأى المنام

ودخلنا في زمان الهرولة

ووقفنا بالطواوير كأغنام أمام المفصلة

وركضنا.. ولهتنا

وتسابقنا لتقبيل حذاء القتلة.. (٣٢ : ١)

وفي قصيدته " المهرولون " تعرية متعمدة، ورفض واضح لممارسات الطبقة الحاكمة في بعض الدول العربية التي وقعت ما أسماه " نزار " سلام الجبناء الذي على حد قوله - باع الوطن، وأجره للملاء بالتقسيم، وفي المقابل عجزت تلك الطبقة عن توقيع سلام الأقوياء، الذي يرجع الحقوق إلى أصحابها، فيعيد للوطن أرضه وهلاله الأبيض، وبحره الأزرق، وقلوعه ومراكبه المرسله، ويحاول نزار إكساب الجماهير العربية وعياً نقدياً ليتعرفوا من خلاله على زيف ما تروجه الطبقة المسيطرة من لوهم ثقافة السلام، مع العدو، يقول " نزار " في قصيدة " المهرولون " :

بعد هذا الغزل السري في لوسلو

خرجنا عاقرين

وهبونا وطناً أصغر من حبة قمح

وطناً نبلمه من دون ماء

كحبوب الأسبرين..

بعد خمسين سنة

ما وجننا وطناً نمكنه إلا المراب

ليس صلحاً تلك الصلح الذي أدخل كالخنجر

فينا

(٣٢ : ٣)

إنه فعل اغتصاب..

تعزيز الممانعة الثقافية :

يرى " نزار " أن الصراع الثقافي هو أخطر أشكال الصراع في عصرنا، ويؤكد أن العالم العربي يعيش حالة فوضى وتشرد لا شبيه لها، والتخلف الثقافي - في رؤية

"نزار" - ليس وفقاً على بلد عربي بعينه ؛ بل تشترك كل الأقطار العربية في حالة اليبوط، والتراجع الثقافي والسياسي والقومي" (٣٠ : ٥٠٩). والعرب مطالبون اليوم أكثر من أي وقت مضى أن يكونوا في حجم المواجهة، فيعملوا لتأسيس احتمالات المستقبل، وأن يتم ذلك إلا بمواجهة للتخلف الثقافي، وتعزيز الممانعة الثقافية للأمة، وتمثل المراجعة النقدية لكل من التراث والحداثة الغربية - في رؤية نزار - آلية مواجهة التخلف الثقافي من ناحية، وركيزة تأسيس الممانعة الثقافية من ناحية أخرى.

وتتعدد النصوص التي يطرح فيها "نزار" رؤيته النقدية ومراجعته لكل من التراث والحداثة، يقول "نزار" : " التراث هو الرحم الذي تربينا في داخله جميعاً، وتشكلت فيه ملامحنا الثقافية الأولى والذين يقولون إن لا تراث لهم، كالذين يقولون : إن لا أم لهم، والتراث هو صديق نأس إليه، ونرتاح إلى مشورته، وليس رجل بوليس يفرض علينا الإقامة الجبرية. إنني أفهم التراث على أنه نهر عظيم شربنا كلنا من مائه، ولا أفهمه على أنه ضريح من الرخام ندفن به طموحنا" (٣١ : ١٦٨-١٦٩).

" والأصالة هي جهاز الممانعة الذي يمنعنا أن نكون هلامييين وهواتيين وعميين، أن نكون أصيلاً ليس معناه أن تبقى مدفوناً كالمعمار في الحائط، وإنما معناه أن نكون جسراً يربط بين قارة الماضي وقارة المستقبل، وأن تكون تلك المحطة التاريخية التي تتلاقى فيها القطارات القادمة من كل مكان، والمسافرة إلى كل مكان " (٣٠ - ٤٣١).

" الحداثة الحقيقية والأصيلة يمكن أن تكون شعبية لا نخبوية، يمكنها أن تخترق وتتواصل مع الناس، وتصبح جزءاً من الفلكلور الشعبي، ويمكنها أن تكشف المعادلة التي تجمع الخاص والعام والانتلجنسيا مع الدلويش، الحداثة التي تستحق اسمها تستطيع أن تضئ، أن تشعل دم الجماهير، أن تحرضها " (٣٠ : ٤٣٧).

من النصوص السابقة يتضح أن مواجهة التخلف الثقافي وتعزيز الممانعة الثقافية

عند " نزار " تعني أن يتمتع المتقف بحالة من الليقظة والطموح تدفعه إلى أن يكون جزءاً من إيقاع العصر وحركة التاريخ، وتمنعه من تكرار الماضي واجتراره، وتحول بينه وبين قبول أي هذيان على أنه حداثه وتجديد، فنزار كما يقول : " إنني مع التجديد مئة بالمئة، ولكنني لست مع تعجير رأسي وقطع شرياني بحجة أنها قد أصبحت خردة " (٤٢٣) " فأنا غير متعصب لتقديم ضد حديث، أو لحديث ضد قديم، ولكنني لا أسمح لأحد أن يغتال تاريخي " (٣٠: ٤٦٢).

ثالثاً - مقاومة التجزئة ودعم الوحدة العربية

تفرض طبيعة العصر ضرورة الوحدة بين البلاد العربية، فالكيانات الصغيرة، والدويلات القزمية لا وزن لها في عالم يتنافس فيه العمالقة، ومصير الأقزام من الدول أن تحتمي راغبة أو كارهة بمظلة التبعية السياسية لدفع خطر العدول، والتبعية الاقتصادية لدفع غائلة الجوع، وأن تدفع من حرية وطنها ومواطنيها أثماً باهظة لمن يحميها ولو من بطشه، أو يغذيها ولو من ثروتها ذقها (١٩ : ٩٧). ولقد جعل نزار من رفض التجزئة، ودعم الوحدة العربية هدفاً يسعى إلى تأسيس الوعي بأهمية تحقيقه لينقذ الإنسان العربي من سجن التجزئة، فتصبح حياته أكثر رحابة، والتحديثات التي تواجه الأمة العربية، وتجهل من وحدتها ضرورة ملحة، كثيرة ومتعددة، وفي مقدمتها :

١- المخططات الاستراتيجية للقوى الاستعمارية والصهيونية :

تلتقي مخططات القوى الاستعمارية والصهيونية عند ضرورة تمزيق الوطن العربي، وتعميق التجزئة بين بلدانه، وإثارة النزعات القبلية والطائفية، ليسهل على تلك القوى نهب الثروات العربية وخاصة الثروة النفطية، فالقوى الاستعمارية لا تتورع عن إشعال الحرب في المنطقة العربية إذا ما لمسوا تحركاً جديداً باتجاه الوحدة، سواء اختار العرب هذه الوحدة عن طريق العنف، أو عن طريق التطور الموضوعي، أو عن طريق التدرج السلمي، فالقوى الاستعمارية تواجه الوحدة العربية بعداء شديد لأن المنطقة العربية

في الاستراتيجية الأمريكية تمثل البقرة الحلوب، التي تحلب البترول، ومواد أولية أخرى (١٣ : ١٣٢ - ١٣٣).

ويوضح "نزار" الدور التقني الذي تضطلع به أمريكا في منطقتنا العربية، باعتبارها المستفيد الأول من التجزئة والعنف في منطقتنا، يقول "نزار" في قصيدة "جريمة شرف أمام المحاكم العربية" :

يا سائتي.. إن المخطط كله من صنع أمريكا
وبترول الخليج هو الأساس، وكل ما يبقى أمور جانبية
ملعونة لم السياسة.. نحن نحب أنفاقور
والويسكي بالتج المكسر.. والعمور الأجنبية
إن النساء بنصف عقل وللشريعة عندنا
ضد الضحية.. (٥١ : ٢٣٣)

ولقد أوكلت القوى الاستعمارية - الأوروبية والأمريكية - لإسرائيل منع أي تغيير حقيقي يحدث في الوطن العربي باتجاه الوحدة عبر شتى الصيغ وفي مقدمتها القوة العسكرية التي تعد الأداة الرادعة والفاعلة. يقول "نزار" : " الأمة العربية مطاردة، اللغة العربية مطاردة التراث العربي مطارد، العقل العربي مطارد، الأشجار العربية مطاردة حتى لا تثمر، النساء العربيات مطاردات حتى لا يلدن، الجامعات العربية مطاردة حتى لا تحبل بالثورة، المآذن العربية مطاردة حتى لا تدعو للناس إلى الصلاة" (٢٩ : ٣٤٦).

والنص السابق يوضح رصد "نزار" للضغوط التي تمارسها قوى الهيمنة الغربية ضد الأمة العربية، عقلاً وترثاً وجامعات وموروث ديني، لتعميق وقع التجزئة، ولتحول بين الإنسان العربي وفكرة الوحدة، باعتبارها ركناً أساسياً وضرورياً للتحرر وتجاوز آفاق التنوع الإثني والديني.

٢- المشهد العربي :

هاجم " نزار " الحكام العرب لقبولهم منطق الاستعمار الذي فتت البلاد العربية إلى دويلات، حيث تخترط بعض الحكام العرب في تأجيج صراع الحدود بين الأقاليم العربية، والذي أعاق ويعيق تقدم الأمة في ميدان الوعي القومي، يقول " نزار " : " هل أرفع قبعتي لهذه الدويلات العربيات المستلحرة كالديكة الغارقة حتى الرقبة في أنانياتها وفرديتها ونرجسيتها وعبادتها ذاتها.. لما أنا فسابقي ساحباً سيفي في وجه عصر الانحطاط العربي حتى أقتله أو يقتلني " (٣١ : ١٩٨) ويلتقي " نزار " مع ساطع الحصري في تأكيد أهمية وفاعلية الثقافة في تحقيق الوحدة يقول ساطع الحصري : "اضمنوا لي وحدة الثقافة، وأنا أضمن لكم ما بقي من ضروب الوحدة " (٩ : ٨١).

وتدعوا لفكرة أن الثقافة هي الطريق الطبيعي الذي يؤدي إلى تهيئة الظروف لبلوغ الوحدة يقول " نزار " : " إذا كان المسئولون العرب عاجزين عن التفاهم سياسياً وإيديولوجياً واستراتيجياً، فليتركوا للأبناء مهمة توحيد العرب ثقافياً.. فالمهرجانات الثقافية الناجحة تؤكد أن الثقافة تستطيع أن تصحح ما أفسدته السياسة، وأن الإنسان العربي هو وحدوي في فطرته، ولكن الذين تولوا أمره، بنوا حوله الأسوار العالية، ووضعوا الأسلاك الشائكة، والحولجز المسلحة، ورفعوا عليها رايات ملوك الطوائف " (٣٠ - ٦٣٢). فالوحدة العربية في رأي " نزار " بحاجة لجهود تربوية تؤسس لعقل عربي وحدوي، وعصر عربي يستوعب التحولات العالمية على شتى الصعد، وثقافة لمقاومة هي أداة " نزار " التي تجعل من الوحدة العربية مشروع المستقبل الذي يبدأ بلفقاط الوعي القومي في نفوس أبناء الأمة.

مما تقدم يمكن القول : إن المخططات الاستعمارية، ومشهد الانقسام العربي وممارسات بعض الحكام العرب، والرجعيات العربية، كل تلك التحديات جعلت من الوحدة

العربية ضرورة ملحة في رؤية نزار. وارتكزت جهود "نزار" لدعم الوحدة العربية على محورين هما :

أ - نزار ورفض واقع التجزئة :

يرفض نزار حالة التجزئة التي يعيشها العالم العربي، لأنها لن تقضي إلا إلى المزيد من الضعف والاضطراب والتخلف، والعيش على هامش التاريخ. يقول "نزار" :
 " هل تلومني لأنني حشرت نفسي في الشأن السياسي، وأطلقت الرصاص على تجار
 الوطنية والعروبة، وسماستها ومقاوليها ومتعديها ممن حولوا الوطن العربي إلى
 مزرعة يتوارثونها أباً عن جد، وحولوا المواطنين إلى أبقار يتقاسمون حليبها، ونخاعها
 وجلدها أباً عن جد، هل تلومني لأنني أصرخ في وجه البشاعة والظلم والقمع وابتزاز
 الإنسان " (٣١ - ٢٠٥).

ويحاول نزار في خطابه الشعري خلخلة مصداقية الحكام العرب الذين مزقوا حلم
 الإنسان العربي بالوحدة، ورسخوا بثنائيتهم واقع التجزئة والتخلف، لعل الجماهير تنتفض
 رافضة هذا الواقع، فبعض الحكام كما يصورهم نزار للجماهير إما بقال، أو صراف، أو
 حلاق، أو شرطي، أو طبال، أو مجنون، أو قرصان، أو سجان. يقول "نزار" في قصيدة
 قرص " الأسبرين " :

لا ليس هذا الوطن المصنوع من عشرين كائنونا

ومن عشرين نكناً

ومن عشرين صرافاً

وحلاقاً.. وشرطياً

وطبالاً.. ورقصة

يسمى وطني الكبير

لا ليس هذا الوطن المحكوم من عشرين مجنوناً

ومن عشرين ملطناً، ومن عشرين قرصاناً

ومن عشرين سجاناً

يسمى وطني الكبير.. (٤١ : ٥٢ - ٥٣)

هذا الوطن المتناحر يشعر نزار في داخله بالغربة، فيربط بين ما حدث في الأندلس بين ملوك الطوائف، وواقعنا الحالي؛ فتناحر الماضي يتكرر في الحاضر، والعدو يترصد ويشعل نار الفتن بين أقطارنا العربية، متلماً أشعلها في الماضي. يقول "نزار" في قصيدة "إفادة في محكمة الشعر" :

تتأثري

كالورق اليبس يا قبائل العروبة

واقنتلي.. ولختصمي.. وانتحري

يا طبعة ثائية

من سيرة الأندلس المغلوبة (٤٨ : ٣١٢)

" في وسط هذا الجو التجزيئي الذي تمر به أمتا العربية، يتقلص مجال فاعلية الأنا في العالم الذي يعيش فيه، وتسقط الأوهام الكبيرة المتعلقة بالدور النبوي التغييري الثوري للشاعر، ويزدحم الفضاء بجحافل القمع السياسي والاجتماعي والأخلاقي والديني في. أن واحد " (٢٠ : ٢٣). غير أن نزار يواصل فاعليته في صورة واضحة المعالم، لخلخلة هذا الوضع التجزيئي، بإرجاع جنوره إلى ما فعله الاستعمار من تكريس واقع التجزئة، وما ارتبط به من تعميق جنور الشقاق بين أبناء الوطن العربي، مستعيناً بالأقليات العرقية، والمذاهب الدينية، والخصومات الشخصية بين الحكام، ويعرض "نزار" تلك الصورة رغبة منه في توعية الجماهير بمخاطر التجزئة أملاً أن تنور الجماهير، فتهدم هذا الواقع وتبني الوحدة العربية المنشودة. يقول "نزار" في قصيدة "التأشيرة" :

ما بين كل حائط وحائط

قامت بلد

ما بين كل نخلة وظلها

قامت بلد

ما بين كل امرأة وطفلها

قامت بلد

يا خالقي : يا راسم الأفق ويا مهندس السماء

هل هذا التقب الذي ليس يرى

هو البلاد

(٣٦ : ٩٧)

ب- التمسك بالحلم الوطني :

وغم تردي الأوضاع وسيطرة التقسيميين على المشهد العربي، فإن نزار يتمسك بالحلم الوطني، ويؤكد أن توحيد الأمة ضرورة تفرضها طبيعة العصر ومعطياته، ويتحدث عن نفسه باعتباره نموذجاً للإنسان العربي فيقول : " إنه مسكون بالوجع القومي، ومكتظ بملايين الأسئلة، والهَمُّ الوحيد الذي يسكنه في الليل والنهار هو هَمُّ القومي، هَمُّ هذه الأمة الموزايقية التركيب، الكاريكاتورية للملاح التي سقطت بين أسنان الشعبويين، ومخالب الميليشيات.. إنها باختصار حكاية شاعر غاضب يحاول أن يخرز رمحه في عصور الانحطاط، ويقطع رؤوس الدينامورات التي تطحن عظام الإنسان العربي " (٣٠ : ٥٩٣) فزار مسكون بالوضع القومي، ويحاول ترسيخ أهمية الوحدة في وجدان الإنسان العربي باعتبارها سبيل لاستعادة الكرامة والقوة والمجد والانتصار، كما يعتبر للتخلي عنها سبب كل الهزائم وعلى رأسها هزيمة يونيو ١٩٦٧. يقول " نزار " في قصيدة " هوامش على دفتر النكسة " :

لو أننا لم ندفن الوحدة في التراب
لو لم نمزق جسمها لطري بالحراب
لو بقيت في دخل العيون والأهداب

(٥٣ : ٤٦)

لما استباححت لحمنا الكلاب..

ويؤكد المعنى السابق قول "نزار" في قصيدته "حلم وحدوي" :

مازلت برغم صراع الأخوة
لأخترع الأحلام
وأقول بأن الله

سيجمع يوماً بين الأرحام

جسدي يشاق إلى بغداد

(١٧٧ : ٣٩)

وقلبي عند نساء الشام

وكما يجعل نزار من الحلم الوحدوي وجبة يومية في شعره يقيمها للإنسان العربي، فإنه لا يتوقف عند هذا الحد، إنما يتعدى ذلك لزم اللطافة وتعريتها. يقول "نزار": "لا سبيل لكتابة شعر عربي جيد وجديد، دون تصادم مع التقسيميين والشعوبيين في الوطن العربي، فأمام هذا الثوب المرقع بألف وصلة، وألف لون، وألف عشيرة، وألف دجال، وألف شيخ طريقة، أمام هذا الثوب المرقع الذي هو الوطن العربي، لا يمكن للشاعر أن يسكت على الترقيع القومي الذي يشاهده.. من هنا كانت حتمية التصادم بين الشاعر الذي يريد أن يغير وبين الأسماء التي لا تريد أن تتغير" (٢٩ : ٣٣٠). ويطرح "نزار" سؤاله الوحدوي لعله يستثير الجماهير، فيرفضون التجزئة ويبنون الوحدة. يقول "نزار" في قصيدة "التعب" :

كيف خرجنا من الحلم الوحدوي

لندخل نقباً صغيراً

(٢٧ : ٢٥٧)

يسمونه اللطافة..

ومن العرض السابق يمكن القول :

- أن نزار قباني استطاع أن يخرج بشعره المقاوم، على منطق الجمود الثقافي والاجتماعي، وما يصدر عنه من تيارات مذهبية وفئوية وثقافية، وعادات وتقاليد باتدة، وتمسك بالتغيير والحركة الفاعلة من أجل تحقيق حلمه الوحدوي.
 - أكد "نزار" أن الوحدة لا يمكن أن تتم إلا بإرادة العرب وعزمهم، وتصميمهم ؛ لأنها تعنيهم وحدهم أولاً وأخيراً، ولذلك أعطى نزار لمقاومة التجزئة والتمسك بالحلم الوحدوي، مساحة كبيرة في خطابه الذي حاول من خلاله تسليح الجمهور العربي بوعي نقدي يدعم الوحدة.
 - رفض نزار في خطابه واقع التجزئة العربية الذي يتناقض مع منطق العصر السياسي والحضاري، باعتباره عصر التكتلات العملاقة، واعتبر نزار التجزئة أساس تراجع الأمة وهزيمتها.
 - طرح نزار قضية الوحدة في خطابه المقاوم — باعتبارها قضية محورية على طريق تحرير الإنسان العربي، وإحرازه مكانة تتناسب ماضي أمته المجيد، كما حاول نزار أن يجعل من الوحدة مشروع مستقبل الأمة.
- رابعاً : مقاومة الاحتلال ورفض الإرهاب
- المتتبع لإبداع "نزار" يجده قد تصدر شعراء المقاومة، بصنق التزامه بهوم أمته وآمالها، حيث تولت قصائده للرافضة للاحتلال الأجنبي للأرض العربية سواء في الجزائر، أو في مصر، أو في فلسطين، أو في لبنان. ففي قصيدته "جميلة بوحريد" يتحدث عن البطلة الجزائرية باعتبارها نموذجاً يمكن للجماهير والثوار استلهامه لتفجير الثورة ضد الاحتلال الفرنسي. يقول "نزار" :

يا ربي هل تحت الكوكب
يوجد إيمان
يرضى أن يكلل أن يشرب
من لحم مجاهدة تصلب
• •

وجراح جميلة بوحريد
هي والتحرير على موعد
تاريخ ترويه بلادي
يحفظه بعدي أولادي
تاريخ امرأة من وطني
جللت مقصلة للجلاد..

(٥٢ : ٥٤ - ٥٧)

وفي حرب ١٩٥٦ (العنوان الثلاثي على مصر) نجد نزار يتخيل نفسه مجنداً
إجبارياً في صفوف الجيش المصري، ويرسل لأبيه أربع رسائل يصف فيها " نزار "
ملاحم البطولة والنصر الذي سجلته المقاومة الشعبية حيث اصطفت قوى الأمة الحية من
أطفال ونساء وشيوخ، وأهل الريف وسكان المدن والصعيد إلى جانب الثوار في مشهد
بطولي رائع أدى إلى تحقيق الانتصار على أرض بورسعيد الباسلة. يقول " نزار " في
قصيدته، " رسالة جندي في جبهة السويس " :

مات الجراد

أبتاه ماتت كل أسراب الجراد

لم تبق سيدة ولا طفل ولا شيخ قعيد

في الريف في المدن الكبيرة في الصعيد

إلا وشارك يا أبي
 في حرق أشراب الجراد
 في سحقه في ذبحه حتى الوريد
 هذى الرسالة يا أبي من بورسعيد
 من حيث تُمترج البطولة بالجراح والحديد
 من مصنع الأبطال لكتب يا أبي
 من بورسعيد (٥٤ : ٤٧ - ٤٨)

وفي قصيدته " منشورات فدائية على جدران فلسطين " يربط " نزار " المقاومة بالحلم باعتباره طلباً للممكن كله، إذا وضعت الإرادة في خدمته. يقول " نزار " : " يمكنك بسهولة أن تعتقل إنساناً، ولكن من المستحيل أن تعتقل حلاً " (٣٠ : ٥٢٨)، ويرفض الواقع الذي آلت إليه فلسطين على أيدي المحتل الصهيوني، ويتمسك بالمقاومة وسيلة لاسترداد الأرض. يقول " نزار " :

يا آل إسرائيل لا يأخذكم الغرور
 عقارب الساعة إن توقفت
 لا بد أن تنور
 إن اغتصاب الأرض لا يخيفنا
 فالريش قد يسقط من أجنحة النسور
 هزمتم الجيوش.. إلا أنكم لم تهزموا الشعور
 قطعتم الأشجار من رؤوسها
 وظلت الجذور.. (٤٥ : ١٠٠)

وفي قصيدته ((طريق واحد)) يعلن " نزار " انحيازه للعمل المقاوم والكفاح المسلح للمحتل باعتباره الطريق الوحيد لتحرير فلسطين، لأن السلام مع اليهود مسرحية هزلية. يقول " نزار " :

يا أيها الثوار

في القنس في الخليل، في بيسان، في الأغوار

في بيت لحم

حيث كنتم أيها الأحرار

تقدموا

تقدموا قضية السلام مسرحية

والعدل مسرحية

إلى فلسطين طريق واحد

يمر من فوهة بندقية.. (٥٥ : ٣٣٠)

وفي قصيدته ((فتح)) يعلن نزار احتفائه ببزوغ منظمة فتح وبداية الكفاح المسلح باعتباره وسيلة تحرير فلسطين، وفي القصيدة يحدد الشاعر الأماكن التي يخرج منها أبطال المقاومة، فهم متواجدون في الأشجار وفي الرياح، في القنس وغزة وبيسان والجليل، إنهم موجودون في كلام الرجال، وفي سكون الليل، وشقوق الصخر والأحجار، إنهم يولدون ويخرجون من جراح هذه الأمة لانتزاع حقوقها وتحرير كل الأرض المفتتصة. يقول " نزار " :

يا فتح يا حساننا الجميلا

يحمل في غرته بيسان والجليل

ويحمل البحار في نظرتة ويحمل السهولا

يا ماعنا.. يا تلجنا، يا ظلنا الظليلا

يا طفلنا الذي انتظرنا وجهه طويلا

يا فتح نحن مكة

(١٤٤ : ٥٦)

نتنظر لرسولا..

وفي قصيدة " السمفونية الجنوبية الخامسة " يحتفي نزار بالانصرافات الباهرة التي تسجلها المقاومة في جنوب لبنان على العدو، ويحاول من خلال سمفونيته تعبئة الجماهير العربية لدعم وحماية المقاومة، يقول " نزار " : ما يجري في الجنوب هو الشمس، وكل ما يجري على امتداد الوطن العربي عمة، ما يجري في الجنوب هو الحقيقة، وكل ما عداه غزوات إزاعية وحروب دنكشوتية لا يموت فيها أحد سوى الشعب العربي منذ ١٩٤٨ المقاومة الجنوبية الآن هي الفرع الحقيقي في تاريخنا المضرج بالحزن، وأهم ما في المقاومة الجنوبية أن الاستشهاد فيها صار معادلاً للحياة، وأن المقاتل الجنوبي صار يتزوج الموت كأنه يتزوج حبيبته، كل ما أرجوه أن تبقى المقاومة في الجنوب محتفظة بنضارتها وشبابها، وأن تبقى الثورة ثورة، فللم ثقافة، واعتقد أن حركة المقاومة الجنوبية ستكون مصدر ثقافتنا الجديدة، ومصدر كل إبداع جديد، وشعر جديد، وموسيقى جديدة، ولكني لا أريد أن تصبح المقاومة الجنوبية مثل (قميص عثمان) يلبسه أنصاف الموهوبين، أو أرباع الموهوبين، من عنده شيء بم مستوى المقاومة الجنوبية فيقلته، وإلا فزجوه أن يستريح ويريح " (٣٠ : ٤٥٥ - ٤٥٦). يقول " نزار " : عن المقاومة الجنوبية التي دفعت عن شرف الأرض وكرامة العروبة :

سميتك الجنوب
يا لابساً عباءة الحسين
وشمس كربلاء
يا شجر الورد الذي يحترف الفداء
يا ثورة الأرض التفت بثورة السماء
يا جسداً يطلع من ترابه
قمح الأنبياء

• •

سينكر التاريخ يوماً قرية صغيرة
بين قرى الجنوب
تدعي معركة
قد دافعت بصدورها عن شرف الأرض
وعن كرامة العروبة
وحولها قبائل جبانته

ولمة مفككة.. (٢٨ : ١ - ٣)

رفض الإرهاب :

في أعقاب انهيار الاتحاد السوفيتي، بحث الغرب بقيادة الولايات المتحدة عن عدو جديد، وتمثل هذا العدو في عدد من الدول والمنظمات والجماعات والأفراد الذين يرفضون المشروع الأمريكي الصهيوني للهيمنة على منطقتنا والعالم، وكانت صفة الإرهاب هي التهمة الجاهزة، لكل من تسول له نفسه معارضة المشروع الأمريكي الصهيوني " وروج

الإعلام الغربي بصورة كبيرة لفكرة أن المنطقة العربية تمثل نزوة الإرهاب، وطرحت الولايات المتحدة مجموعة من المبادرات تحت بند تشجيع الديمقراطية في الشرق الأوسط، وربطت مساعداتها الخارجية بجهود مكافحة الإرهاب في إطار رؤية استراتيجية للمنطقة العربية (٥ : ٧٧) ويلقى " نزار " الضوء على محاولات تزييف الوعي التي تقوم بها إمبراطوريات الإعلام الأمريكية والصهيونية بالربط بين أعمال المقاومة المسلحة لمشروعة للاحتلال والإرهاب، فالإرهاب الحقيقي في رؤية " نزار " يتمثل في سرقة الأوطان ومصادرة البيوت، وبيع الأطفال، وانتهاك المقامات، وتجريف الأرض، واقتلاع الأشجار، وبناء الأسوار العنصرية العازلة. يقول " نزار " في قصيدة " منشورات فدائية ":

لقد سرقتم وطناً

فصفق العالم للمغامرة

صادرتم الأكوف من بيوتنا

وبعتم الأكوف من أطفالنا

فصفق العالم للسلمسة

سرقتم للزيت من الكنائس

سرقتم المسيح من منزله من الناصرة

فصفق العالم للمغامرة

وتتصبون مأتماً

إذا اقتحمنا مستعمرة

إذا خطفنا طائرة.. (٤٥ : ١٠٢ - ١٠٣)

ويحاول نزار في خطابه توعية الجماهير بالممارسات الإرهابية التي تمارسها الجرافات الإسرائيلية ضد الشعب الفلسطيني من قتل الحياة، ومحو للذاكرة التاريخية للشعب الفلسطيني، وتعد على المقدسات المسيحية والإسلامية، ويؤكد أن المقاومة الفلسطينية الشجاعة هي سر بقاء وجود الشعب للفلسطيني، فهو مع تلك المقاومة حتى لو وصفت بالإرهاب. يقول "نزار" في قصيدة "أنا مع الإرهاب" :

متهمون نحن بالإرهاب

إذا رفضنا موتنا بجرافات إسرائيل

تتكش في ترابنا

تتكش في تاريخنا

تتكش في إنجيلنا

تتكش في قرآننا

تتكش في تراب أئبلنا

لن كان هذا ذنبنا

(٣٣ : ٤)

ما لأجل الإرهاب..

ويحاول نزار تعبئة الجماهير العربية لترفض وتقاوم ما تمارسه إسرائيل من إبادة يومية للفلسطينيين تحت سمع وبصر المجتمع الدولي ومجلس الأمن، كما يستهجن "نزار" استخدام أمريكا حق النقض القيتو ضد أي قرار يدين إسرائيل، ويتساءل هل تعتبر المقاومة الشجاعة لأطفال وشعب فلسطين إرهاباً، إذا كانت الإجابة بنعم فنزار مع الإرهاب. يقول :

متهمون نحن بالإرهاب

إذا رفضنا محونا

على يد المغول.. واليهود.. والبرابرة
 إذا رمينا حجراً
 على زجاج مجلس الأمن الذي
 استولى عليه للقياصرة
 متهمون نحن بالإرهاب
 إذا رفضنا أن نفوض التنبؤ
 ونمد كفتنا

لأمريكا.. (٢٣ : ٥)

ويستمر نزار في قصيدة ((لنا مع الإرهاب)) في تعرية وفضح الأكاذيب التي تروجها قوى الهيمنة العالمية ؛ خاصة تصور الإمبريالية الأمريكية لما ينبغي أن تكون عليه العلاقة بين الشمال والجنوب - والعالم العربي في قلبه - حيث يتم تزييف وعي الجماهير من خلال صك مفاهيم ملتبسة للدلالة، مزدوجة المعايير عند التطبيق مثل "مكافحة الإرهاب" و "حقوق الإنسان" و "أسلحة الدمار الشامل" و "حماية البيئة" و "مكافحة المخدرات" و "ارتكاب جرائم ضد الإنسانية" واعتبار كل ذلك ذريعة للتدخل في شئون البلدان التي لم يتم تطويعها لقبول الهيمنة الأمريكية. يقول "نزار" :

لنا مع الإرهاب
 إن كان يستطيع أن ينقذني
 من قيصر اليهود
 أو قيصر الرومان
 لنا مع الإرهاب
 مادام هذا العالم الجديد

مقتسماً ما بين أمريكا.. وإسرائيل
بالمناصفة !!!

• •

أنا مع الإرهاب
إن كان مجلس الشيوخ في أمريكا
هو الذي في يده الحساب
هو الذي يقرر الثواب والعقاب

• •

أنا مع الإرهاب
مادام هذا العالم الجديد
يكره راحة الأعراب

• •

أنا مع الإرهاب
مادام هذا العالم الجديد
يريد ذبح أطفالى
ويرميهم للكلاب
من أجل هذا كله
أرفع صوتى عالياً
أنا مع الإرهاب

(٣٣ : ٨ - ٩) أنا مع الإرهاب..

خامساً : مقاومة الاستبداد

يطرح استبداد بعض نظم الحكم في البلاد العربية علامات استقهام كبرى ؛

خاصة بعد رحيل الاحتلال الأجنبي المباشر، وتسلم حركات وأحزاب التحرر الوطني للسلطة، والتي يفترض أنها وسيلة الجماهير في تحقيق أمتيها في الحرية والعدل والمساواة؛ إلا أن الصورة كما يراها نزار تختلف عما يفترض؛ فالإنسان العربي يعاني من الكبت والقمع والسبب في رأي "نزار" يكمن في استبداد الحكام. يقول "نزار": "العصر العربي الحالي أردأ عصر شهدناه، والسبب أن بعض الحكام يتصرفون بمصير الجماهير دون تفويض منهم؛ فالحاكم العربي يعتبر نفسه المظرب الأول، وصاحب الصوت الأجل، لذلك فحياتنا نشار بنشار.. لأن الشعب وهو صاحب الصوت الأهل والأرخم ممنوع من الغناء بأمر عسكري لا يقبل الاستئناف ولا التمييز" (٣٠ : ٦٤٢) وحاول "نزار" في خطابه الشعري تنوير الجماهير ضد الاستبداد السياسي ومخاطره، لعلها تنتفض فتهدم أسطورة الحاكم الإله من المشهد السياسي العربي، وتزيل دولة القمع.

١- مقولة تأليه الحاكم :

لعل نقطة التماس بين دائرتي السياسي والديني هي نقطة ذوبان الفروق البنيوية بين طبيعة الدولة، وطبيعة الدين في الوعي العربي ذوباناً تتدخل معه آليات الفعل المختلفة، بحيث يصبح الزعيم في النهاية تعكاساً مباشراً لهيمنة الروح الإلهي على معطيات الواقع كافة، وهو ما ولد عن طريق انحراف التأويل فكرة "البطل المطلق" الذي لا يخطئ، لأنه قوى ملهم وصديق وبصير وعادل، وبوصفه الولد الذي يتجسد فيه المجتمع إرادة وهدفاً بما هو أهل له من الثقة والتسليم (٥٩ : ٣٣٩) ويشير "نزار" إلى التأثير المنمر "للحاكم الإله" المتجسد في صورة إنسان، ويعتبره السبب الرئيسي في كوارثنا الحقيقية. يقول "نزار" على لسان الحاكم الإله مخاطباً الجماهير في قصيدة "

المسيرة الذاتية لسياف عربي :

أيها الناس

لقد أصبحت سلطاناً عليكم

فاكسروا أصنامكم بعد ضلال واعبنوني

إنني لا أتجلى دائماً

فاجلسوا فوق رصيف الصبر

حتى تبصروني.. (٤٣ : ١٢٥)

ولقد طرح نزار تحليلاً نفسياً للطاغية ينطوي على كثير من الفهم العميق للطغيان والقهر، فكل طاغية معجب بنفسه، مفتون بها، وتاريخ الطغيان هو في نفس الوقت تاريخ عشق الذات، حيث ينظر الطاغية إلى ذاته باعتباره الأول والأعدل والأجمل. يقول " نزار " منفراً الجماهير من صورة الحاكم الإله، وعلى لسان للطاغية :

أيها الناس

أنا الأول والأعدل

والأجمل من بين جميع الحاكمين

وأنا بئر الدجى وبياض الياسين

وأنا مخترع المشنقة الأولى

وخير المرسلين.. (٤٣ : ١٢٥)

ويرسم " نزار " في قصيدة " المسيرة الذاتية لسياف عربي "، صورة كريمة للحاكم الإله الذي يتمسك بكرسي الحكم دون تفويض حقيقي، ودون اعتبار لرضى الجماهير وخياراتها، وذلك على أمل أن تتفرز الجماهير العربية من تلك الصورة، التي تُمتن فيها

حقوقها، فتهب مطالبة بسقوط الطغاة. يقول "نزار" :

كلما فكرت أن أتركهم
فاضت دموعي كغمامة
وتوكلت على الله
وقررت بأن أركب الشعب

من الآن.. إلى يوم القيامة.. (١٢٨:٤٣-١٢٩)

وفي قصيدته "هوامش على دفتر الهزيمة"، والتي كتبها بعد غزو العراق للكويت، وهزيمة الجيش العراقي أمام قوى التحالف، يرسم "نزار" عدداً من اللوحات التي تشهد على الجرائم التي يرتكبها الحاكم الإله في حق أمته، حيث تتوالى الهزائم، وتنبج الوحدة، ويعم الخوف، ويبقى الحاكم الإله متشبهاً بكرسي الحكم، ويهدف "نزار" من خلال لوحاته الشعرية رسم صورة سلبية للحاكم الإله لعل الجماهير العربية تنتفض فتتخلص من تلك الصورة المسيطرة على جانب من المشهد السياسي في الدول العربية. يقول "نزار" :

في كل عشرين سنة
يأتي إلينا نرجس عاشق لذاته
ليدعي أنه المهدي والمنقذ
والنقي والتقوي والقوي
والواحد الخالد
والحكيم والعليم والقديس
والإمام

• •

في كل عشرين سنة
يلقي إلينا رجل مقامر
ليبرهن البلاد والعباد والثرث
والشروق والغروب
والأشجار والثمار
والنكور والإثلاث
والأمواج والبحار
على طاولة القمار

• •

في كل عشرين سنة
يلقي إلينا رجل محدد
يحمل في جيوبه أصابع الأكلام

• •

في كل عشرين سنة
يجيئنا مهيلر
يحمل في يمينه الشمس
وفي شماله النهار
ويرسم للجنك في خيالنا
وفجأة.. يحتل جيش الروم كبريانا
وتسقط الأسوار..

(٤٧ : ٧٥-٨٣)

ويحاول " نزار " أن يضع للجماهير الحرية أمام مسئولياتها، عن استمرار واقع

القهر والظلم حيث دأبت الجماهير على قبول الذل والمهانة والتعذيب، دون أن تثور، مما جعل المستبد يستمرئ الطغيان. يقول "نزار" :

هل للنظام في الأساس قاتل ؟

لم نحن مسئولون

(٤٧ : ٧٧)

عن صناعة النظام؟

ويحاول نزار توعية الجماهير بالدور الذي تقوم به الطبقة الحاكمة في صناعة الحاكم الإله ؛ حيث تلقي مصالحه والطبقة المسيطرة عند استغلال الجماهير، ونهب ثروات الأمة، فالحاشية السينة حول الحاكم من رجال السلطة والساسة وخدم القصر يرون في تأليه الحاكم مصدراً يستمدون منه قوتهم، وسطوتهم، ويعرض "نزار" تلك اللوحة للشعرية ؛ لعل الجماهير العربية تنتفض فتهدم مجتمع القهر، وتؤسس مجتمع الحرية. يقول "نزار" في قصيدته "السيرة الذاتية لسياف عربي" :

منذ أن جئت إلى السلطة طفلاً

ورجال السرك يلتفون حولي

واحد ينفخ نايًا.. واحد يضرب طبلاً

واحد يمسح جوحاً.. واحد يمسح نعلًا

منذ أن جئت إلى السلطة طفلاً

لم يقل لي مستشار القصر "كلّ"

لم يقل لي وزرائي أبداً لفظة "كلّ"

لم يقل لي سفرائي أبداً في الوجه "كلّ"

لم تقل لي إحدى نسائي في سرير الحب "كلّ"

إنهم قد علموني أن أرى نفسي إليها

ولن أرى الشعب من الشرفة رملاً
 فاعذروني إن تحولت لهولاً وكر جديداً
 لنا لم أفتلكم لوجه القتل يوماً
 إنما أفتلكم.. كي أتمسلى.. (٤٣ : ١٣٨-١٣٩)

ويحاول " نزار " توعية الجماهير لترفض وتستعجن ممارسات الظلم والقهر التي
 يقوم بها الحاكم الإله الذي تملأ تماثيله الميادين والساحات. يقول " نزار " رافضاً
 ومستعجلاً تلك الصورة في قصيدة " هوامش على دفتر الهزيمة " :
 هل يقطعون النخل في بلادنا
 ليزرعوا مكانه
 للسيد الرئيس غلابات من الأصنام
 لم يطلب الخالق من عباده
 أن ينحتوا له
 مليون تمثال من الرخام... (٤٧ : ٧٩)

ويؤكد المعنى السابق قول " نزار " في قصيدة " إلى أين يذهب موتى الوطن " :

ولكنهم.. قررُوا أن نموت

ليبقى النظام

وأصنام النظام

وأحوال النظام

وتبقى تماثيل مصنوعة من عجبن.. (٣٨ : ٦٠٣)

٢- دولة القمع

لقد أفرد " نزار " مساحة كبيرة في خطابه، عرض فيه للتأثيرات المدمرة للاستبداد
 السياسي على حياة الجماهير العربية، وحاول " نزار " أن يرسم صورة قاتمة لدولة القمع،

على أمل أن يعي الإنسان العربي حجم ما يمارس عليه من ظلم، وقمع، وعنف وترويع واعتقال، ومحاربة في الأرزاق، فينتفض ليهدم ويغير هذا الواقع المر، وكثرة ما قدمه "نزار" في هذا الجانب ستعمد الدراسة لقصيدته "تقرير سري جداً من بلاد قمستان" للتعرف على موقف "نزار" من دولة القمع، يقول معرّفاً بدولة القمع :

هل تعرفون من أنا ؟

مواطن يسكن في دولة (قمستان)

وهذه الدولة ليست نكته مصرية

أو صورة منقولة عن كتب البديع والبيان

فأرض قمستان جاء نكرها

في معجم البلدان

ولن من أهم صلاتها

حقائب جلدية

مصنوعة من جسد الإنسان

(٤٠ : ٣١)

الله.. يا زمان..

ويحاول نزار تعرف حدود دولة القمع ؛ فإذا بها تمتد لتشمل كل الوطن العربي من شمال أفريقيا إلى الخليج العربي، فالإنسان العربي - في رؤية نزار - يعيش في سجن كبير، محصور بين شواطئ القهر وشواطئ السحل وشواطئ الأحزان، وحكام دولة القمع يفتنون الشرعية ؛ لأنهم ورثوا هذه الدول عن آبائهم ؛ فهم يمارسون العنف والظلم والاستبداد ضد الرعية ويصادرون الحريات بالورثة ويحاول "نزار" استثارة غضب الجماهير بتركيزه على مظاهر دولة القمع، لعلمهم يتحركون لاستبدالها بدولة الحرية والعدل والكرامة الإنسانية. يقول "نزار" :

هل تطلبون نبذة صغيرة عن أرض (قمستان)
 تلك التي تمتد من شمال أفريقيا
 إلى بلاد نفطستان
 تلك التي تمتد من شواطئ القهر إلى شواطئ القتل
 إلى شواطئ السحل، إلى شواطئ الأحزان
 وسيفها يمتد بين مدخل الشرين والشرين
 ملوكها يقرصون فوق رقبة الشعوب بالورثة
 ويقتلون أعين الأطفال بالورثة
 ويكرهون الورق الأبيض، والمداد، والأقلام بالورثة
 ولؤل البنود في دستورها
 يقضي بأن تلقى غريزة الكلام في الإنسان
 الله... يا زمان.. (٤٠ - ٣٢)

وفي إطار محاولات " نزل " المستمرة لبناء الوعي النقدي، تصبح نوعية
 الجماهير بالممارسات السلبية لدولة القمع ضرورة ملحة، فصناعة الحريات، واستحقاق
 القمع يقع على قمة الممارسات السلبية لدولة القمع، فحقول المرحاض، وظلوع الشمس،
 وصباح الديك، ورغبة الزوجين، تلك الأمور الطبيعية تحتاج في دولة القمع إلى تصريح
 إلى قرار من الحاكم. يقول " نزل " منفراً من هذا الواقع :

هل تعرفون الآن ما دولة قمستان ؟

تلك التي ألقها.. ألقها

أخرجها الشيطان

هل تعرفون هذه الدولة العجيبة ؟

حيث دخول المرحاض يحتاج إلى قرار
والشمس كي تطلع تحتاج إلى قرار
والنيك كي يصبح يحتاج إلى قرار
ورغبة الزوجين في الإثجاب
تحتاج إلى قرار
وشعر من أحبها
يمنعه الشرطي أن يطير في الريح
بلا قرار..

(٤٠ : ٣٤)

إمعاناً من "نزار" في رفض دولة القهر، يعلن صراحة دون مولابة العصيان، ويقدم المبررات التي جعلته يتخذ هذا الموقف، لعله يقنع الجمهور بالانضمام إليه والتحرك للتخلص من استبداد دولة القمع. "فنزار" يتخذ موقفه الرفض باسم الجماهير العربية التي يمارس عليها المستبد صنوف العذاب، من قلع للأسنان، إلى انتزاع للأجفان، وصولاً للتثويب في حامض الكبريت. يقول "نزار" :

من أجل هذا أعلن العصيان
باسم الملايين التي تساق نحو الذبح كالقطعان
باسم الذين انتزعت أجفانهم
واقطعت أسنانتهم
وذوبوا في حامض الكبريت كالديدان
باسم الذين ما لهم صوت
ولا رأى

ولا لسان

(٤٠ : ٣٩)

ساعن العصيان..

المبحث الرابع : خاتمة وتصور

لولا : نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن عرض أهمها فيما يلي :

- ١- أكدت الدراسة أن الأدب رغم تربيوي يصعب تجاهل دوره، وأن الشعر آلية تربية بتلقيه وتنوقه بما يحمله من قيم ورؤى، ومشاعر وأخيلة، وصور مجازية، وأن الأديب فاعل ثقافي، ومرب يمكنه تجسيد أحلام الجماعات الخاضعة في الخلاص من مجتمع القهر ؛ بتضمين نصوصه الأدبية معايير وقيم ثقافة المقاومة، والتي تعبر عن أشواق الجماهير الخاضعة في التحرر والعدل، والديمقراطية والمساواة.
- ٢- كما أكدت الدراسة أن تربية للمقاومة تمثل محور ارتكاز رئيس لإبداع " نزار " خاصة بعد هزيمة يونيو ١٩٦٧ ؛ حيث انطلق في موقفه المقاوم من رؤية إنسانية ترفض الظلم والقيح والاستغلال، والاستبداد والبشاعة والتخلف، وتؤكد الإيمان العميق بالإنسان، وبقدرة الجماهير على تغيير أوضاعها، وهدم مجتمع القهر، وأن الوعي والنظرة الناقدة طريق الجماهير الخاضعة لفهم تناقضات مجتمع القهر لتغييره.

- ٣- أوضحت الدراسة امتلاك " نزار " رؤية نقدية، ضمنها خطابه وحاول من خلالها تبصير الجماهير العربية بسلبيات المجتمع الأبوي المسيطر في البلاد العربية إدراكاً منه أن تربية المقاومة، والممانعة الثقافية، وتنوير الجماهير أمور تحتاج إلى إثارة صراع سياسي حول السلطة، والتحرر الاجتماعي، بما يتطلبه ذلك من وعي نقدي،

وعمل جماعي مخطط.

٤- توصلت الدراسة إلى اعتماد "نزار" ثلاث فرضيات أساسية لتربية المقاومة هي :
الخلخلة والهدم، وبث الأمل في التغيير. كما أوضحت للدراسة أبعاد تربية المقاومة
التي تضمنها خطاب "نزار"، وتمثلت في مقاومة مظاهر التخلف، ومقاومة التطبيع
ودعم الممانعة الثقافية، ومقاومة التجزئة ودعم الوحدة العربية، ومقاومة المحلل
الأجنبي، ورفض الاستبداد.

ثانياً : تصور للمهام التربوية التي يمكن للأدباء من خلالها بناء الإنسان المقاوم :
إذا انطلقنا من أن الساحة الثقافية في أي مجتمع هي ميدان صراع حقيقي بين
الطبقات المهيمنة من جهة، وبين الجماعات الخاضعة والمهمشين من جهة أخرى، وأن
لكل فريق مناصريه، من المفكرين والمتقنين والأدباء، البعض يدافع عن الطبقات
المهيمنة، ويعمل على تسييد ثقافتها، وأيديولوجيتها، وإحكام سيطرتها لاستمرار الأوضاع،
 وإعادة إنتاج الهيمنة الثقافية، والاجتماعية والطبقية للجماعات المسيطرة، والبعض يدافع
عن مصالح الجماعات الخاضعة محاولاً بالثقافة المقاومة، التي تعتمد في الأساس على ما
يبنه المفكرون المقاومون، من جهود لخلخلة وهدم القيم والمفاهيم المنتمية للثقافة المهيمنة،
وتأسيس شبكة أخرى من المفاهيم المقابلة تتبنى معايير وقيم ورؤى، وتصورات، وأشواق
وأحلام الجماعات الخاضعة، ويعمل الأدباء والمفكرون المقاومون، على نشر ثقافة
المقاومة في محاولة لحصار الثقافة المهيمنة، والسيطرة عليها، بإزاحتها، واستبدالها بثقافة
الجماعات الخاضعة، ومن ثم السيطرة على السلطة في المجتمع، ووضع تلك الرؤى
موضع التنفيذ.

في إطار هذا الصراع الثقافي تبدو أهمية ما يقتضيه الأدباء بوصفهم فاعلين،
وكطرف مهم من أطراف التربية اللامدرسية، في بلورة ثقافة المقاومة، ويمكن تحديد

المهام التربوية للأدباء المقومين لدعم وبناء الإنسان المقوم فيما يلي :

١- تحديد هدف مشترك يلتزمه الأدباء :

إن شرط خلقة وإزاحة الثقافة المهيمنة، بما تتضمنه من قيم وتصورات ؛ أن يتفق الأدباء، وغيرهم من الفاعلين للتقنيين على هدف واضح ومحدد، ليصبح هذا الهدف هو الإطار العلم الذي ينظم جهود الأطراف الفاعلة في بناء الإنسان باعتبارهم عناصر في منظومة واحدة، وبناء الإنسان المقوم هو الهدف الرئيس الذي ينبغي أن يوجه إبداع الأدباء وغيرهم. إنه البوصلة المنظمة لاتجاه سير الأدباء، وسائر المشاركين، من أطراف التربية اللامدرسية، في شتى المجالات، بحيث تتعدد وتنوع، لكن رغم تعددها وتتوحد وتتجه إليه وسائط الإبداع المختلفة صوتاً ولوناً وكلمة، لتجسد ماصنفات الإنسان المقوم، الذي تسعى إلى تكوينه شتى الجهود. إنه الإنسان الذي يعي تناقضات مجتمع القهر، والذي يقهر الخوف في دخله، ويحارب الظلم والقيح والبشاعة، ويقدم في شجاعة وإيجابية لإقرار الحق والعدل والمساواة، والحرية والديمقراطية.. وتأسيساً على وحدة الهدف يمكن للشرائح المقهورة، والجماهير الخاضعة أن يمتلكوا قيماً، ومعايير، وتصورات، ورؤى مقاومة تؤهلهم لخوض حرب فكرية وثقافية وأيديولوجية ؛ قد يتمكنون خلالها من السيطرة على الثقافة المهيمنة ومحاصرتها بما فيها جهاز الدولة، وهنا يتجلى الدور الذي يمكن أن يسهم به الأدباء مع باقي الفاعلين التقنيين على مستوى بلورة الوعي النقدي للجماهير، وقيادة الصراع الأيديولوجي والاجتماعي ليتأكد أن الألب يوصفه رافداً تربوياً يمكنه أن يسهم في بناء الإنسان المقوم القادر على تحرير نفسه والآخرين.

٢- الارتباط بالواقع والتبصير بمشكلاته :

في إطار الصراع الأيديولوجي بين الجماعات المسيطرة، والجماهير الخاضعة يصبح للسيطرة على الوعي جوهر هذا الصراع ؛ حيث تسعى الطبقة المسيطرة إلى

تزييف وعي الجماهير من خلال ما تمارسه ثقافة الهيمنة من نعمة وتجهيل بالأسباب الحقيقية بمشكلات الواقع ؛ فحالة التردّي والتخلف والفقر والسلبية التي تحياها الجماهير الخاضعة لا يتم ربطها بالظلم، واللامساواة والاستغلال، والتفاوت الطبقي والقهر الاجتماعي، إنما تتم التعمية بطرح أسباب وهمية تربط مشكلات الجماهير بالتكاسل، وقلة الجدية، ورفض السعي لتحسين الوضع، أو إرجاع الأسباب لما يتمتع به أفراد الطبقة المسيطرة من فروق في الذكاء الفطري.

وتحاول الجماعات الخاضعة من خلال ثقافة المقاومة التي يطرحها ويؤكدها أطراف التربية اللامدرسية، وفي مقدمتهم الأبناء، تبصير الجماهير بصور اللامساواة والقهر الكامنة في المجتمع، والربط بين القهر والظلم ومعاناة الجماهير في الحياة اليومية، وتبصير الجماهير بالقوى الاجتماعية، المستتيدة من هذا الواقع، وبالأساليب التي تستخدمها القوى المسيطرة، لتزييف وعي الجماهير، وتبدو حيوية ثقافة المقاومة مرهونة بقررتها على بث المعرفة الصحيحة الدقيقة بحقائق الأمور، لإكساب الجماهير قدرة الحص بالواقع ؛ لتعرف طبيعة تناقضاته، وعلى نحو يُكوّن الوعي النقدي الذي يحول وعي الجماهير إلى سلوك فعلي يتضمن عملاً مؤداة تغيير الواقع الظالم.

٣- التنوير وبث الأمل في التغيير :

يغدّ التنوير الشرط المبدئي الضروري لأيّ تغيير، ومهمة الأبناء هي العمل على بناء إرادة التغيير لدى الجماهير، ونجاح مهمة الأبناء مرهون بأن يتولد في قلوب الجماهير افتتاع بأهمية الجديّد المطلوب، وإرادة ترغب من تلقاء نفسها أن تستبدل قيم الطبقة المهيمنة المتمثلة في الظلم والاستغلال، والاستبداد، والإقصاء والتهميش، والسخ والتشويه، والكامنة في صدور الجماهير، بمجموعة أخرى من القيم الجديدة المرتبطة بثقافة المقاومة، ومصالح الجماعات الخاضعة.

ومهمة التنوير التي يقوم بها الأدياء بوصفهم مربين وفاعلين ثقافيين تضىء ولا ترغم، إنها التزام بالحق يرونه ثم يعلنونه. إنها جوهر الالتزام بقضايا الجماهير العادلة التي لا مناص للأدياء من الاضطلاع بها.

والتنوير وسيلة الأدياء لبث الأمل باعتباره قيمة جوهرية تحتاجها الجماهير لمواجهة الجهود التي تبذلها القوى المسيطرة لدفع الجماهير إلى اليأس والتشاؤم كوسيلة لتثبيط الهمم، والإبقاء على الوضع حفاظاً على مصالحها.

ويداع الأدياء يجب أن يحمل الأمل، والتفاؤل، والاستبشار للجماهير، ليتأكدوا بأن للتغيير أمر ممكن، وأنهم قادرون على إحداثه، وأنهم قطعوا شوطاً في طريق التغيير، وأنهم لو شكوا على التخلص من مجتمع القهر؛ فالأمل أو التفاؤل شعور تتجاوز من خلاله الجماهير الحاضر إلى مستقبل أفضل؛ تحققة الجماهير بالعمل والجهد المخطط؛ فبث الأمل المشرق أنسب للجماهير الخاضعة من اليأس والقنوط، ومن هنا يمكن للأدياء أن يسهموا في بناء إرادة التغيير.

٤- البحث على التعاون والمشاركة الإيجابية في التغيير :

يعد التعاون والمشاركة الإيجابية مرتكزين أساسيين لبناء إرادة التغيير لدى الجماهير الخاضعة؛ فقدره الجماهير على التغيير ليست مجرد حاصل جمع طاقات الأفراد؛ بل هي تزيد عن ذلك بالتعاون والمشاركة الإيجابية، أو قد تنقص بالتناحر الهدام، ولدعم هذه المهمة، يجب أن يتوجه إبداع الأدياء، لتنمية إرادة التعاون والمشاركة الإيجابية بين الجماهير؛ أي تنمية للرغبة فيهما، والاتجاه الإيجابي نحوهما؛ بحيث يصبحان جزءاً من ضمير الجماهير الخلقى، يتوجهون لممارسته من تلقاء أنفسهم.

فالأدياء كفاعلين ثقافيين يمكنهم دفع الجماهير لتطوير صور لمقاومة ثقافة الهيمنة، بإشاعة روح ثقافة التعاون والمشاركة الإيجابية، لتصبح قيماً حية تمارسها الجماهير في إنجازها مراحل التحرير الاجتماعى كما يمكنهم توضيح مخاطر السلبية

والإنانية والانتكالية، على المصلحة العامة، والمصلحة الشخصية وتنمية وعي الجماهير بقيمة الفعل الإنساني، وأهمية العمل الجاد لتغيير أوضاع مجتمع القهر كما يمكنهم تعريف الجماهير بمجالات المشاركة ؛ بإلقاء الضوء على ما وصلت إليه أوضاع مجتمع القهر من ترد.

المراجع

- ١- أحمد تاج الدين (٢٠٠١) : نزار والشعر السياسي، القاهرة، الدار الثقافية للنشر.
- ٢- أحمد عز الدين (٢٠٠٣) : مشروعية الإمبريالية الفاضلة في ضرب الاستبداد الوطني، صحيفة الأسبوع، العدد ٣٢٣، ١٢ مايو.
- ٣- أحمد يوسف أحمد (٢٠٠٣) : ثقافة الهزيمة، مجلة الهلال، عدد مايو.
- ٤- أنيثا لاوسوف، وستيولرت هالفورد (٢٠٠٤) : إشعال نار الشك " التحالف ومليارات النفط "، مجلة المستقبل العربي، العدد ٣٠٦، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، أغسطس.
- ٥- جينيفرول. ويتنسور (٢٠٠٤) : تشجيع الديمقراطية ومكافحة الإرهاب، مجلة الثقافة العالمية، العدد ١٢٥، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يوليو / أغسطس.
- ٦- حامد عمار (١٩٩٣) : تقديم كتاب، دراسات في علم الاجتماع التربوي، تأليف عبد السميع سيد أحمد، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٧- حمدي علي أحمد (١٩٩٥) : مقدمة في علم اجتماع التربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٨- رمزي سليمان (٢٠٠٤) : السياسة النفطية، مجلة المستقبل العربي، العدد ٣٠٥، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، يونيو.
- ٩- ساطع الحصري (١٩٩٠) : آراء وأحاديث في الوطنية والقومية، سلسلة التراث القومي، الأعمال القومية لساطع الحصري، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- ١٠- سامي محمد نصار (٢٠٠٥) : قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، تقديم، حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- ١١- سعيد إسماعيل علي (١٩٩٥) : فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٩٨، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يونيو.
- ١٢- سمير عبد الوهاب الخويط (٢٠٠٠) : الاتجاهات الحديثة في دراسة علم الاجتماع التربوي، في " المنهج الاتنوجرافي في البحوث التربوية "، الندوة العلمية الثالثة، قسم أصول التربية، كلية التربية بكنز الشيخ.
- ١٣- شاكور اليملاوي (١٩٩٨) : طريق العرب إلى النهضة، بيروت، المنارة للنشر.
- ١٤- شبل بدران وحسن البيلالي (١٩٩٧) : علم اجتماع للتربية المعاصر، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ١٥- شوقي جلال (١٩٩٨) : اليسار العربي وسوسيولوجيا الفضل، عالم الفكر، المجلد ٢٦، العددان ٤/٣، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يناير / يونيو.
- ١٦- عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣) : دراسات في علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ١٧- عبد الفتاح إبراهيم تركي (٢٠٠٠) : تربية ما بعد الحداثة، من أين ؟ وإلى أين ؟، القاهرة، دار المحروسة للنشر.
- ١٨- عبد المنعم نليمة (١٩٩٧) : مقامة في نظرية الأدب، سلسلة كتابات نقدية، العدد ٦٧، القاهرة، الهيئة المصرية العامة لقصور الثقافة.
- ١٩- عصمت سيف العدالة (١٩٨٦) : عن العروبة والإسلام، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

- ٢٠- كمال أبو ديب (١٩٩٦) : اللحظة الراحنة للشعر، مجلة فصول، العدد ٥٨، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٢١- محمد إبراهيم المنوفي (٢٠٠٠) : المنهج النقدي ولزمة البحث التربوي، مجلة عالم التربية، العدد الثاني، القاهرة، رابطة للتربية الحديثة، أكتوبر.
- ٢٢- محمد براءة (٢٠٠٢) : هل للأدب قواعد، مجلة فصول، العدد ٥٨، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٢٣- محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) : دراسات في الفكر التربوي المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢٤- محمود أمين العالم (١٩٩٣) : ملاحظات أولية حول الثقافة العربية والتحديث، مجلة الوحدة، العدد ١٠١ / ١٠٢، الرباط، المجلس القومي للثقافة العربية، فبراير - مارس.
- ٢٥- _____ (١٩٩٦) : الفكر العربي بين الخصوصية والكونية، ط٢، القاهرة، دار المستقبل العربي.
- ٢٦- مصطفى حجازي (٢٠٠٥) : التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، ط٩، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.
- ٢٧- مصطفى سويف (٢٠٠٢) : نحن والمستقبل، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٢٨- نزار قباني (١٩٩٢) : قصيدة : السمفونية الجنوبية الخامسة.
- <http://www.bintjbeil.com/A/literature/qabani.html>. (13/06/23).
- ٢٩- _____ (١٩٩٣) : العصفير لا تطلب تأشيرة دخول، للكتاب الثالث والثلاثون، في " الأعمال النظرية الكاملة "، الجزء الثامن، بيروت، منشورات نزار قباني.

٣٠- _____ (١٩٩٣) : لعبت بابتقان وها هي مفاتيحي، الكتاب الرابع والثلاثون، في " الأعمال النثرية الكاملة "، الجزء الثامن، بيروت، منشورات نزار قباني.

٣١- _____ (١٩٩٣) : ما هو الشعر، الكتاب الثاني والثلاثون، في " الأعمال النثرية الكاملة "، الجزء الثامن، بيروت، منشورات نزار قباني.

٣٢- _____ (١٩٩٥) : قصيدة المهرولون.

<http://www.bintjbeil.com/A/literature/qabbani4.html>. (13/06/23)

٣٣- _____ (١٩٩٥) : قصيدة، أنا مع الإرهاب.

<http://www.bintjbeil.com/A/literature/qabbani4.html>. (13/06/23)

٣٤- _____ (١٩٩٨) : قصيدة بلقيس، في " الأعمال الشعرية الكاملة " ط٢، الجزء الرابع، بيروت، منشورات نزار قباني.

٣٥- _____ (١٩٩٩) : قصيدة آخر عصفور يخرج من غرناطة، ديوان، قصائد مغضوب عليها، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.

٣٦- نزار قباني (١٩٩٩) : قصيدة للتأثير، ديوان قصائد مغضوب عليهم، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.

٣٧- _____ (١٩٩٩) : قصيدة للقب، ديوان، تزوجتك أينها الحرية، في " الأعمال السياسية الكاملة " الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.

- ٣٨- _____ (١٩٩٩) : قصيدة إلى أين يذهب موتى الوطن، ديوان هولمش على الهولمش، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.
- ٣٩- _____ (١٩٩٩) : قصيدة حلم وحدوي، ديوان تزوجتك أينها الحرية، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.
- ٤٠- _____ (١٩٩٩) : قصيدة تقرير سري جداً من بلاد قمصتان، ديوان قصائد مغضوب عليها، في " الأدغال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.
- ٤١- _____ (١٩٩٩) : قصيدة قرص الأمبرين، ديوان قصائد مغضوب عليها، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.
- ٤٢- _____ (١٩٩٩) : قصيدة هجم النفط مثل نذب علونا، ديوان قصائد مغضوب عليها، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء السادس، ط٢، بيروت، منشورات نزار قباني.
- ٤٣- _____ (٢٠٠٢) : قصيدة المسيرة للذاتية لسياف عربي، في " مختارات القصائد السياسية "، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٤٤- _____ (٢٠٠٢) : قصيدة الممثلون، في " مختارات القصائد السياسية "، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٤٥- نزار قباني (٢٠٠٢) : قصيدة منشورات فدائية على جدران إسرائيل، في " مختارات القصائد السياسية "، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٦- _____ (٢٠٠٢) : قصيدة هوامش على دفتر النكسة، في " مختارات القصائد

السياسية "، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٧- _____ (٢٠٠٢) : قصيدة هوامش على دفتر الهزيمة، في " مختارات القصائد

السياسية "، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٨- _____ (دون تاريخ) : قصيدة إقادة في محكمة الشعر، في " الأعمال السياسية

الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٤٩- _____ (دون تاريخ) : قصيدة الحب والبترو، في " الأعمال السياسية الكاملة "،

الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٠- _____ (دون تاريخ) : قصيدة الوصية، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء

الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥١- _____ (دون تاريخ) : قصيدة جريمة شرف ألام المحاكم العربية، في " الأعمال

السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار

قباني.

٥٢- _____ (دون تاريخ) : قصيدة جميلة بو حريد، في " الأعمال السياسية الكاملة "،

الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٣- _____ (دون تاريخ) : قصيدة خبز وحشيش وقمر، في " الأعمال السياسية الكاملة

"، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٤- _____ (دون تاريخ) : قصيدة رسالة جندي في جبهة السويس، في " الأعمال

السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار

قباني.

٥٥- (دون تاريخ) : قصيدة طريق واحد، في " الأعمال السياسية الكاملة "،
الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٦- (دون تاريخ) : قصيدة فتح، في " الأعمال السياسية الكاملة "، الجزء
الثالث، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٧- نزار قباني (دون تاريخ) : قصيدة قراءة على أضرحة المجانين، في " الأعمال
السياسية الكاملة "، الجزء الثالث، بيروت، منشورات نزار
قباني.

٥٨- (دون تاريخ) : قصتي مع الشعر، الكتاب التاسع والعشرون، في " الأعمال
للنثرية الكاملة "، الجزء السابع، بيروت، منشورات نزار قباني.

٥٩- رايد منير (٢٠٠٤) : النبي المهزوم بين ماضي اليوتوبيا وصيرورة الواقع، قراءة في
مراثية للعمر الجميل لأحمد عبد المعطي حجازي، مجلد فصول،
العدد ٦٤، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، صيف.

- 60- Burbules Nicholas and Rupert Berk, (1999): Critical Thinking and
Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits, In:
Thomas Popkewitz and Lynn Fendler (ed). Critical
Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge
and Politics, New York and London, Rout ledge.
- 61- Everett Reimer, (1975): School is Dead, In: Alternatives in Education,
England, Penguin Education Specials.
- 62- Henery A. Giroux, (2001): Theory and Resistance in Education,
Towards a Pedagogy for The Opposition, Reuised and
Expanded Edition, London, Bergin & Garvey.

- 63- Martin Carnoy, (1982): Education, Economy and The State, In: Michael W. Apple. Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and The State, Routledge & Kegan Paul, London.
- 64- Michael Young F. D. (1973): Curriculum and The Social Organization of Knowledge, In: Richard brown (ed). Knowledge, Education, and Cultural Change, Tavistock Publications, London.
- 65- Mike Haralambos, and Martin Holborn, (1990): Sociology Themes and Perspectives, 4 Edition, HarperCollins Publishers, London.
- 66- Oxford Dictionary, (2000): Sixth Edition, Edited by, sally wehmeier, oxford university press.
- 67- Paulo Freire, (1970): Pedagogy of The Oppressed, In: <http://www.Marxists.org/subject/education/fireire/pedagogy/index.html>
- 68- Pierre Bourdieu (1973): Cultural reproduction and Social Reproduction, In: Richard Brown (ed), Knowledge, Education, and Cultural Change, Tavistock Publications, London.
- 69- Raymond Morrow A. and Carlos Albertio Torres, (1998): Education and The Reproduction of Closs, Gender and Race Responding to The postmodern Challenge. in: Carlos A. Torres. Sociology of Education Emerging Perspectives, New York Press.



الخطاب التربوي عند الشاعر أمين الديب

أ.د. عصام الدين هلال *

الخطاب بشكل عام بنية مفاهيمية حاكمة لاتجاه فكري معين مصاغة في بنية لغوية تميز طبقة من يصدر هذا الخطاب ، أي أن الخطاب ينتمي لإيديولوجية الطبقة التي ينتمي إليها صاحبه ، والإيديولوجية "نسق قيمي حاكم يوجه ملوك طبقة ما خلال أداء دورها التاريخي.

وارتباط الإيديولوجيا بالطبقة لا يعني عدم وجود إيديولوجيا للمجتمع ككل ، ولكن لكل مجتمع إيديولوجيته التي تعبر عن المساحات المشتركة بين إيديولوجيات طبقاته من منطلق الوحدة مع الاختلاف ، والحوار في سياق الإيديولوجيا أمر عسير ، لذا فالاعتقاد في المراكز الإيديولوجية يصل إلى حد الدوجما . فالإنسان يمكن أن يقدم حياته فداء لما يعتقد فيه ، وفي الحروب تستخدم المعتقدات الإيديولوجية لتحويل فكر المقاتلين إلى دوجما نونها للحياة ، فيقبلون على الحرب بصلاية وجسارة حيث يجدون في ممارستها معنى لحياتهم يجب تحقيقه حتى لو كان الثمن هو الموت .

وإذا عرفت الطبقة بأنها شبكة من العلاقات الاجتماعية التي يكونها أفرادها الذين يشغلون نفس الموقع من البنية الاقتصادية السياسية للقائمة في المجتمع فإن الإيديولوجيا تعكس هذا الموقع الاقتصادي السياسي كما يعكسها الخطاب بشكل عام .

ومن هذه المراكز التي يقوم عليها الخطاب الإيديولوجي ينشأ الخطاب التربوي المصاحب لأن وظيفة التربية هنا أن تنتشر وتسود القيم الحاكمة لهذا الخطاب

* كلية التربية ، كفر الشيخ

الإيديولوجي (اللقائم على الوحدة في إطار الاختلاف) في فكر أفراد المجتمع . فيقتضون بذلك في صف واحد مع القائمين على الحكم في المجتمع . وبذلك يستمد الحكم شرعيته من خلال سيادة الخطاب التربوي المشايخ له . ففي سياق الفكر الاشتراكي ، على سبيل المثال ، يسود مشروعه الحضاري معززا للمفاهيم التي تعكس الإيديولوجيا التي ينطلق منها : الاشتراكية ، الطبقة ، الصراع الطبقي ، التأميم ، الملكية العامة ، دكتاتورية البروليتاريا ، الشمولية ، الضرورة التاريخية ، المادية التاريخية، الثورة ، التشريعية الثورية ، وحدة القوى الثورية ، العدالة ، الكفالية ، التوافر ...الخ كلها مفاهيم ومركزات جديدة سعت المشروعات الحضارية الاشتراكية نحو سيادتها ، فيتحول المجتمع من مجتمع رأسمالي إلى مجتمع اشتراكي . وإذا كانت وحدة العمل قرينة وحدة الفكر ووحدة الوعي فإن الخطاب التربوي الاشتراكي يستهدف تحقيق هذه الوحدة في الوعي ، فيكتسب المجتمع الاشتراكي شرعيته .

يعرف التفكير الجدلي أن البناء يتضمن الهدم في آن واحد ، فبناء المجتمع الاشتراكي يعني هدم مركزات المجتمع الرأسمالي ، إيديولوجيا في مواجهة إيديولوجيا ، وخطاب تربوي في مواجهة خطاب تربوي ، فالكسب للمجتمع الاشتراكي لشرعيته من خلال نظمه التربوية يعني سلب المجتمع الرأسمالي لشرعيته ، وفي سياق المجتمع الرأسمالي فإن إيديولوجيته تقوم على مفاهيم معينة مثل : اقتصاد السوق ، الملكية الخاصة ، التخصص ، إنتاجية الفرد ، الجودة ، التميز ، التفرد ، الربحية ، الشراكة ، الليبرالية ، الشرعية الدولية ، التعددية ، السلام الاجتماعي ، الندرةالخ . وهي أيضا مركزات تبني في مواجهة مركزات أخرى .. وينبني على هذه المركزات الخطاب

للتربوي الذي يقود عملية التغيير الاجتماعي وتنظم هذه المراكز الفكر والوعي الجماهيري سعياً نحو وحدة العمل .

وما أوجنا _ في أيامنا الراهنة لتلمس خطانا الإيديولوجية ، حتى نستمكن من نصب خطانا التربوية حيث يموج العالم اليوم بالكثير من التغيرات التي عصفت بالثوابت التي استقرت طوال فترة الحرب الباردة بين قطبي العالم .

وعند حدوث التغيير في النظام السياسي في بلد من البلدان ، فإن الحكم الصاعد (إذا اكتسب الشرعية الجماهيرية بدرجة تمكنه من تولي مقاليد الحكم ، وإذا كان لديه من الوعي ما يؤهله لحمل مهمة مستقبلية) يبدأ في بناء مشروعه لتقادة المجتمع وفق أهدافه التي تطابقت مع نداءات التغيير التي طالما نادى بها الشعب .

ولا ينشأ هذا المشروع من فراغ ، ونحو فراغ ، فهو يعي ذاته عبر الآخر ، والآخر مشروع مولجه مهما كانت مدى شرعيته ، الآخر المنسحب بعد التغيير ، والآخر في أحزاب المعارضة فيتعامل المشروع مع الآخر بكل صوره وفي مواجهة المشروع المنسحب ، يسعى للمشروع الصاعد نحو إزالة مفردات هذا المشروع المتبقية على الساحة السياسية بسبب قوى القصور الذاتي ، إذ أنه من المستحيل أن نتصور أن للقاموس اللغوي الذي ساد الخطاب الشعبي في ظل الحكم السابق ، والذي شكل جانباً من ثقافة الشعب . سيختفي من أفواه ومعتقدات الجماهير بمجرد ظهور مفردات الخطاب الصاعد ، يقتضي الأمر وقتاً كبيراً حتى يمكن إنجاز هذه المهمة .

ويمكن خلال حوار الخطاب الحالي مع " الآخر " تصور أربعة اتجاهات عند استخدام الحكم الصاعد لمفرداته اللغوية المختلفة عند بنائه لمشروعه :

(١) قد يتفق الخطاب الصاعد مع بعض مفردات الخطاب المنسحب ، فيسعى إلى تثبيتها وحمايتها . والمفردة هنا لها شكل ولها مضمون . فالحرية مفردة لغوية لها شكل ، ولها مضمون أما مضمونها فيتمثل في استقلال الإرادة ، فإذا ما اتفق النظام الصاعد مع النظام المنسحب في مفردة الحرية ، شكلا ومضمونا ، حافظ عليها وحماها .

(٢) ولكن عادة ما تتفق أنظمة كثيرة في شكل المفردة ، أما في مضمونها فالأمر يختلف كذلك قد يتفق الخطاب الصاعد مع إحدى مفردات الخطاب المنسحب ، ولكنهما يختلفان في مضمونها . كمفردة الديمقراطية على سبيل المثال، فنجد لكل نظام سياسي مفهوما مستقلا لمعنى الديمقراطية ، البعض يراها في حرية التعبير والرأي ، والبعض يراها في مدى التغيير الذي ينشأ للفرد من إشباعه لأكثر حاجاته الممكن إشباعها ، أي أن تركز الديمقراطية على الجانب الاجتماعي العام أكثر من الجانب السياسي . بل قد يهمل البعض حرية إيداء الرأي في سبيل توافر معيشة اقتصادية أكثر أمانا للإنسان ، قد يرى جانب ثالث أن الديمقراطية تعني مدى توافر فرصة الفرد في المشاركة في بناء للقرار السياسي في أمته . كما أن توافر هذه الفرصة يرتبط ارتباطا كبيرا بمدى توافر الضمانات الاقتصادية التي تمكنه من الاستقلال في إيداعه لرأيه سواء أكان ذلك في صورة التصويت في صناديق الاقتراع أم في إيداع رأيه في المحافل السياسية المختلفة ، سواء اهتم به الحكم أم اعتبروه نوعا من التنفص الذي يحل محل الانفجار السياسي في مواجهة حكم ظالم .

(٣) أن يضع مفردات جديدة نملأ وهي عادة ما تشكل جوهر المشروع مثل مفردة للخصخصة عند التحول من النظام الاشتراكي إلى النظام الرأسمالي .

(٤) أن يسقط مفردات قديمة لتحل محلها المفردات الحاكمة الجديدة بمصطلح الكيان الصهيوني " كان هو المصطلح الشائع في أدبيات الثورة الفلسطينية ، أما مع بدء المفاوضات مع الإسرائيليين حل محله مصطلح "إسرائيل" ومع صعود النظام الرأسمالي بعد سقوط الاتحاد السوفيتي أصبحت الإمبريالية ، وكتاتورية البروليتاريا من المفردات التي تمسحت من خطاب الميمنة الدولية . وفي مصر _ على سبيل المثال _ حلت الشرعية الثورية محل الشرعية الدستورية التي كانت مستخدمة قبل قيام ثورة يوليو ، وفي فترة حكم الرئيس السادات حلت الشرعية الدستورية محل الشرعية الثورية ، وتدعم وجودها بعد تولي مبارك للحكم .

والجواهر إذا رضيت تغيير الحكم فإن مفردات الخطاب الجديد لن تسود ما لم يذل جهود متكاملة لاحتواء الخطاب الشعبي له ، والفجوة بين ما يستهدفه المشروع الجديد وبين ما هو كائن على أرض الواقع هي فجوة تربوية في المقام الأول .

وإذا كان الخطاب مرآة تعكس قيما ، فإن الوظيفة القيمة للتربية تتمثل في ؛

- (١) سحب قيم النظام القديم التي فقدت حمايتها لتغير نظام الحكم .
- (٢) الإبقاء على بعض القيم التي لم تفقد وظيفتها بعد .
- (٣) طرح قيم النظام الجديد ، لتسيدها بين أفراد الشعب ، دعما للمشروع النهضوي الذي يتبناه .

وفي النهاية نجد أن الخطاب التربوي منظومة مفاهيمية تختص بتداول الخبرة وتواصلها الانتقائيين بين أفراد الطبقة التي تنتمي إليها هذه المنظومة . وهذه المفاهيم تركز عليها عمليات التنشئة الاجتماعية والتنقيف والعلوم النفسية .

والأدب بشكل عام والشعر على وجه الخصوص نمطان من اللغة التي تنمو وتتجدد مع مرور المجتمعات المختلفة بأزمات مفصلية، أو عمليات تحول جارفة في تاريخها . وبشكل جدلي تنمو الأعمال الجمالية خلال حركة للمجتمعات لأنها تمر بعمليتين متناقضتين في آن واحد ؛ التأثير بالواقع والنظر نحو مستقبله من ناحية ، يخلق الوعي الذي يشارك فيه، ويقود إلى، تغيير هذا الواقع . والعملتان هما عمليتا سلب لهذا الواقع وإيجاب لواقع جديد .

والتربية في هذا الشأن نمط من الهندسة الاجتماعية ، التي تغير بنى اجتماعية معينة تمارسها كل الوسائط التربوية عامة ، والتعليمية على وجه الخصوص وكل وسيط من هذه الوسائط التربوية له آلياته التي يحقق بها الخطاب التربوي الذي يبنّاه ، والأدب قوة تربوية تشارك في عملية الهندسة الاجتماعية التي يمارسها أفرادها من أجل ترسيخ ومناصرة مشروع حضاري ومواجهة مشروع حضاري مضاد .. فهو كما يشار في حديث العامة إحدى قوى الضغط الاجتماعي لتحقيق أهداف الجماهير التي تتبنى مشروعها الحضاري ، وإذا كانت الهندسة الاجتماعية عمل تربوي من الدرجة الأولى فإن الأديب يصبح مهندساً اجتماعياً ، ولكل أديب إيديولوجيته التي تعبر عن موقفه الاقتصادي السياسي الذي يوجه عمله كمهندس اجتماعي ، ويصبح الأمر أكثر وضوحاً إذا قلنا بأن الأديب هو أديب لزمة اجتماعية ،

فالأدب عبر التاريخ يكتسب قوته من فترات الأزمات التي مرت بها الشعوب على وجه الأرض . وبشكل جلي يدور الحوار بين الإيديولوجيا التي يتبناها الأديب والإيديولوجيا السائدة فيقوم الأديب بممارسه عملية سلب للإيديولوجيا السائدة من أجل لحظة إيجاب يتكون فيها المركب الناتج عن الحوار بين الإيديولوجيتين ، وأداة الأديب في ذلك هي منظومته الأدبية بما تكون منها من صور جمالية تستثير الفكر والواقع نحو توجه جديد تدعو له، ويمكن اعتبار ذلك التعريف الأدبي ، وبالتالي يمكننا تعريف الخطاب الشعري ، بأنه نمط من اللغة يقوم على بناء من الصور الجمالية ذات الجرس الجميل يعبر عن إيديولوجية الطبقة التي ينتمي إليها الشاعر .

والتاريخ يعزز هذا الحكم عبر مراحله المختلفة . وفي العصور الوسطى والحديثة يكشف لنا التاريخ الدور الكبير الذي قام به الأدياء والفلاسفة والمفكرون بشكل عام ، في قيام الثورة الفرنسية ، والدور الكبير الذي لعبه "مكسيم جوركي" و "تولستوي" و "برخت" في دعم الثورة الروسية والتحول الاشتراكي نفسه . كما نجد الدور التاريخي الذي لعبته الفلسفة الوجودية عبر مسرح "جان بول سارتر" وغيره من الفلاسفة الوجوديين مثل "فرانسوا ساجان" و "ألبر كامي" ويؤكد ذلك أيضا دور الشعراء التاريخي في الأزمات التي مرت بها المجتمعات البشرية ، نتفق في التاريخ المصري أشعار عبد الله النديم ومحمود سامي البارودي ، والمنفلوطي وأحمد شوقي ويبرم التونسي ، ونجيب سرور ، وصلاح عبد الصبور وصلاح جاهين، وأمل دنقل ، وفؤاد حداد ، وعبد الرحمن الخميسي ، وعبد الرحمن الشرقاوي ومحمد عفيفي مطر ، وفاروق جويدة وأحمد فؤاد نجم ، والأبنودي .. وهذه الأسماء

كان لها دورها التاريخي في توجيه نفة العمل الوطني في مصر ، وظهرت على السطح .

بالإضافة إلى هذه الأسماء توجد أسماء مهندسين لاجتماعيين آخرين لم نكتب لهم الشهرة البالغة التي وصلها الشعراء سابقو الذكر منها محمد خليفة التونسي من زمرة العقاد الأدبية وشاعر السويس عطية عليان وفي شعر العامية يظهر دور الشاعر " أمين الديب " كشاعر جوال ، حمل الكلمة وسافر بها عبر فيافي وقفار مصر يقرر فيها مسئولية كلمته في سلب الواقع الذي تعيش فيه والدعوة لبناء مشروع حضاري ينتمي إليه ، وهو المشروع الحضاري الناصري الذي انطلق منذ خمسينيات القرن الماضي ، ولا زالت كلمته تحمل نفس قوة المسئولية التي يتبناها ويمسح نحو تحقيقها .

لقد نشرت له عدة دولوين تعكس لشغاله الكامل في نفة العمل الوطني ممارسا عمليتي السلب والبناء .

والشاعر خلال هذا التحول ينطلق في نظمه من مشروع حضاري قد يتفق مع التحول القائم أو يخالفه ، وبالتالي فهو تربوي في عمله بقدر ما تخدم مفرداته المشروع الحضاري الذي ينتمي إليه .

وشاعرنا أمين الديب ، الفلاح الذي ولد بريف مصر وجال بشعره فيافي وقفار مصر (مكاتباً) والمشروعات الحضارية التي توالى على مصر (زمنياً) ، وكان صاحب مشروع حضاري نما عبر سنين عمره التي بدأت عام ١٩٣٧ ومازالت نابضة بالحياة حتى هذه الساعة .

نشرت للحاج أمين الديب خمسة دواوين لا تحمل كل شعره ، لذلك فالباحث تناول كل أعماله المنشورة وغير المنشورة ، حيث مده الشاعر بكل أعماله ، ومن بين ما لم ينشر الكثير من الأعمال التي تشارك بالفعل في كشف مشروعه الحضاري الذي تبناه منذ بدأ كتابة الشعر في الخمسينيات من القرن الماضي .

عن مسئولية الكلمة التي يقدمها يقول ،

يا رب	ولجعل كلامي صاروخ
يا رب اجعل كلامي شفا	يوصل لكل مكان
بلسم على العينان	ويهد وكر الوحوش
ولجعل كلامي فرح	م الإنس لوم الجان
ما يجيش وراء أحزان	والمغرورين اليهود
ولجعل كلامي قمر	أعداء بني الإنسان
في الضلمة للحران	

ويقدم ديوانه " إيه معنى إن الحجر بيخوف المحتل " قائلا :

من قلبي باكتب كلمتي	
وباحس إن الكلمة طالعة	
من صميم قلبي أمانة في ذمتي	
وباحس إن الكلمة ضي كبير	
منور دنيتي	
وإن كانت للكلمة	الكلمة دي هي أتي من الغرب
تعبر عن شعور قلبي	والمتمغربين

والكلمة ؛ مش قلنا	ولفق فيها لقي منيتي
وقالوا وقيل وقال	قلمي بكتبها قوام
والكلمة مش شتمة	أهي هي دي الكلمة
بتطلع م للسان	الكلمة هي المروحة
الكلمة مش نفاق	للتعبانين العرقانين
عشان نوي السلطان	الكلمة هي المرتبة
وإن كانت للكلمة	للتعبانين الشقيانين
ماهيش خالصة	
لوجه الولد الدين	الكلمة دي هي الشفا
ملعونة دي للكلمة	للعيانين
ومقطوع للسان	

في هاتين القصيدتين تتضح ملامح مشروعه الحضاري عندما يؤكد وقوفه إلى جانب "التعبانين العرقانين" و "التعبانين الشقيانين" و "العيانين" و "المتغربين" وهي تتم دون "شتمه" أو "نفاق للسلطان" وهي "لوجه الولد الدين"، وهو بذلك يعكس إيمانه بالحرية الحضارية الملتزمة بتعليمات الله سبحانه وتعالى، ففي ذلك يتضائل أمر للقوة التي ترغم البعض على النفاق، فالحرية كل الحرية للإنسان مع الإنسان في إطار من العبودية لله، ويوجه نقده للكلمة غير الحرة ويصب عليها اللعنات، كما يعتبر كلماته صاروخا للمقاتل مقاتلا ضد خفايش الظلام والوحوش في كل مكان، ويعتبر أن اليهود

(وهو يعني هنا الصهاينة) أعداء لبني الإنسان ، وفي ذلك يعبر عن التوجه العربي لكلمنه والتزامها بالوقوف ضد الصهاينة في كل نشاط يقومون به.

ويهدي ديوانه " ليه معنى إن الحجر بيخوف المحتل " إلى :

إلى شهداء الانتفاضة فهم الفاقزون

إلى لشعب الفلسطيني والشعب العربي لعلهم يتوحدون

إلى فصائل المقاومة العربية لعلهم يصمدون

إلى حاكم الولايات المتحدة وحكام العالم لعلهم يعدلون

إلى اليهود وكل شعوب العالم لعلهم يعرفون

إلى الذين يحنون للدولار الأمريكي لعلهم يفتقون

إلى الخائفين والمرتعشين والمتشككين لعلهم ينتفضون

وفي هذه المقدمة المعاصرة يتكشف مشروعه الحضاري الذي يكشف :

(١) مناصرة الفلسطينيين كأصحاب حق .

(٢) تكبير جهود الفلسطينيين في نضالهم ضد الصهاينة .

(٣) تأكيد دور المقاومة العربية .

(٤) دعم الانحناء للهيمنة الأمريكية وسطوة الدولار .

(٥) العدل في العلاقات الدولية .

(٦) تأكيد أهمية للكفاح ورفض التشكك والخوف بين صفوف المناضلين .

ويؤكد بنيوانه بالكامل على أهمية الانتفاضة _ وإن بدأت بالحجر _ طريقاً للنصر .

كما يتصدر ديوانه " بكرة ح تبان الحقيقة " بإهداء يؤكد نفس المعاني السابقة . وهو

باختصار _ في نهاية هذه المقدمة _ صاحب بناء قصصي درامي محكم . ويتميز بقدره

فائقة على صوغ الحوار الفني الأخاذ . وتوزيعه في تضاريس مطولة في براعة خطيرة جدا بحيث يعكس بغفوية رجل الشارع - دون تكلف وتصنع - أبعاد المواقف والشخصيات بأرضية الحركة مع سريان ماء التشويق في صوره المنبسطة وأدائه العبيري الأخاذ ، فلا يترك للقارئ المنظومة إلا بعد أن ينتهي من قراءتها تماما ، ومن عدوانية هذا الرجل أنه غزير الإبداع . وإنه لم يهاند الفساد لحظة واحدة حتى الآن .

وشاعرنا اسمه بالكامل " محمد عبد الحسيب الدبيب " وشهرته التي يحبها " الحاج أمين الدبيب " . ولد بقرية " نكلا " التابعة لمركز امبابه بمحافظة الجيزة في اليوم الخامس من شهر إبريل عام ١٩٣٧ .

وعندما بلغ من العمر خمسة عشر عاما قامت ثورة يوليو عام ١٩٥٢ وفي هذا العمر ينضج ويشرق فيه كيانه النفسي والاجتماعي فإذا به يفتح على ثورة ترفع شعارات الاستقلال من المحتل وإرساء عدالة اجتماعية والقضاء على الإقطاع ورأس المال المستغل وإقامة حياة ديموقراطية سليمة ، ثم دعم الاستقلال ببناء جيش قوي يحمي الأمة المصرية من أعاديها . وعندما كان يقترب من عامه الخامس عشر صدر قانون الإصلاح الزراعي الأول في السابع من سبتمبر ١٩٥٢ . وكان هذا القانون بمثابة ضربة قوية لطبقة كبار ملاك الأراضي وعناصر الارستقراطية الزراعية التي سيطرت على مراكز السلطة في العهد الملكي^١ ولا يستطيع أحد أن يشعر بقيمة هذا القانون الثورة قدر المراقبين الذين كانوا يعانون من الإقطاع بنفوس مكسورة من ناحية ومتردة من ناحية أخرى وإذا بهم يرون طاقة الفجر وقد تفجرت أمام أعينهم فتصبح نورا يتأجج ويضيء

^١ محمود عبد الفضيل : التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف المصري (١٩٥٣ - ١٩٧٠)

في تطور المسألة الزراعية في مصر ، (القاهرة ، الهيئة المصرية للعلمة للكتاب ، ١٩٧٨) ص ١٧

لهم طريق الحرية والعدالة الاجتماعية في آن واحد ويكتب الديب وقد بلغ من العمر سبعة عشر عاماً قصيدة بعنوان " القضية هي هي " فقال للقاضي وهو يحاكم لتعديبه على مياه ري البية صاحب السمثة فدان :

وحياة سعادتك

يا سعادة البية

المية فايته على أرضي لأرض البية

قام عقلي فالي ياعبد

ليه ما تسقيش ليه ؟

وأنا عندي فدان درة

أصفر وكمان عثمان

البية بيسقي في عزبة

سمثة فدان

لقيت غفير المسقي

بالعجل جاني

وراح ولخني بشومة

جت على وداني

وهد وش القنا بالفاس

ومواني

وراح ولخني على شيخ الغفر

على طول

.....

إزاي تكسر أوامر من سعادة البية

والله لازم لجيب لك تهمة ثابتة عليك
تدخل بها السجن
وتطلع حبابي عينيك
ما هو إنت غاوي المعلمة
وانت من حالي
والمية طول عمرها ما تمريش
في العالي

فنظم شعرا يكشف عن معاناته مما كان يعيشه من ظلم للفلاحين ،وكيف كان
الإقطاعيون يظلمون للفلاحين ظلما فاحشا، شعرا متحركا تحركا موازيا لإتجازات الثورة ،
حيث نبض قلبه مع المشروع الناصري ليؤكد حتى الآن لنتماء لهذا المشروع . ويقول :

والثورة مشية وسارت من نجاح لنجاح
ومن هدفها تعد الأرض .. للفلاح
والعامل اللي تظلم ..الظلم راح وفزاح
وبإذن ولد أحد الشعب يد واحدة
ولنجليز يطلعوا أدلم لنا يد واحدة
وبلتخاد والنظم والعمل تتحقق الأفراح

وفي عام ١٩٥٧ جرت انتخابات الاتحاد القومي وأبرزت الانتخابات

مجلس أمة جديد فكتب يقول :

يا مجلس الأمة الجديد
الشعب كله بيك سعيد
يوم افتتاحك يبقى عيد

ونبقى أحرار كلنا
 يا لالبا بقى نجيب التواب
 وقول لهم انتو الأحباب
 عايزين خطاكم تبقى صواب
 وإوعوا تسبوا ظننا
 مفيش خواطر للأصحاب
 وفلان تردوا في وشه الباب
 علشان زمان كانوا التواب
 يقولوا

ممن من حزبنا
 علشان كده كانوا مكروهين
 وللي طردهم يبقى مين
 جمال .. أبو العزم للزين
 هو اللي جمع شملنا

وعندما بلغ من العمر إحدى وعشرين عاما . غم . لله حنة بين مصر وسوريا عام

١٩٥٨ بقوله :

البنا جاب طوبة
 وشالها وحطها
 خلاها تازق
 في الأساس جنب أختها
 وضربها من فوق ضربتين
 بالمسطرين

آدي الأساس
شايفين يا ناس
الطوية جنب الطوية تحمي بعضها

.....

آدي الرياط
أدوا بنبات
العود بيسند عود
ورب الكون معين
ياشعبنا شعب العرب
فتح عنيك
يا شعبنا
مر التقدم بين يديك
ياشعبنا
الوحدة قوة ونار
نرد اللي يعاديك
الوحدة تسريع السما
الوحدة فرحة الله عليك

وفي حديثه معي : يقول الحاج أمين الديب عن أعماله في فترة

الستينيات :

في أوائل الستينيات كان العالم مهددا بحرب ذرية ، وكان العالم كله في صراع
وحروب وتهديد بالحروب ، ففي فترة آسيا كانت حرب الهند والصين وأمريكا تهدد

الاتحاد السوفييتي بسبب أزمة الصواريخ الروسية في كوبا في بداية حكم " فيدل كاسترو " وبداية حكم " جون كينيدي " لأمريكا " وخوروشوف " للاتحاد السوفييتي .. وكذلك حرب اليمن وكانت عدن في قبضة الاحتلال الإنجليزي . وأفريقيا بها الكثير من الصراعات في الصومال ، والكونجو وجنوب أفريقيا .. فوق هذا وذلك كان الصراع بين الاتحاد السوفييتي والولايات المتحدة في الصعود إلى القمر ، فتحيل القمر يتحدث مع الكواكب التي حوله ككوكب الزهرة ونجم الليل ونجم العين اللذين لا يختفيان إلا بطلوع الشمس ودائما ما يتغنى بهما ابن البلد ويشكو لهما هجر حبيبته . وكانت هذه القصيدة .. وقصيدة أخرى وكان الأرض تخاطب الإنسان ..

هاما

دي ضحكة كانت م القمر

فوق الجبال

رنت في أفريقيا

ورنت في الشمال

والعبد لله اللي سمعه لما قال :

شاي ف يازهرة

كل يوم بيموت رجال

في الأرض

الأرض مسكينة

بقت ساحة قتال

في الأرض مآسي في الهند

واقفة بالسلاح

ثم يقول :

وأي المكن دابر
بيصنع في السلاح
عاوزين يقاتلوا
عاوزين يحاربوا
م المسا .. حتى الصباح
وكان موت الفرد
أصبح مستباح

وفي نفس السياق يؤكد فكره في قصيدة أخرى بقوله :

ليه يا ابن آدم بتتط شمال ويمين
وتبص فوق القمر وتقول أروحه منين
إن رحت ح يرجعك ثقي ومش ح تعيش
مفيش مكان بالقمر للظلم والظالمين
وفي لوائل الستينيات شارك الحاج أمين في حرب اليمن مجندا فيقول :

وسمعت هاتف من بعيد
بيقول يا ولد اسمع لنا
والصوت ده جاي من الجنوب
بيقول خلاص احنا هنا

.....

مات الإمام

وهرب الإمام
 كان جاي يكمل قبرنا
 خلينا قصره تراب
 ومشينا فوقه بنعلنا
 والثورة قليدة
 قليدة نار
 في كل شبر في أرضنا
 وفي قصيدة أخرى نظمها وهو يودع زملاء له مجندين معه في اليمن وجاءت
 الأوامر بالعودة إلى مصر :

بالأمانة تفوتوا ع الناس أجمعين
 واخبروهم كلنا عال مبسوطين
 منخافوش م النار
 ولا المتسللين
 وانتصرنا وخوضنا ألوان المعارك
 وفتنّت بالعار عروش كل الممالك
 بس قاعدين لاتجلىز متربصين

مع هزيمة ١٩٦٧ وحدث انتفاضة ٩، ١٠ يونيو حيث رفض الشعب الهزيمة
 وجدد ثقته في رئيسه " جمال عبد الناصر " ، واعتبر أن ما حدث إنما هو معركة فسي
 حرب وليس كل الحرب ، وأن النصر قائم لا محالة . وجال الحاج أمين كل الأماكن التي
 تتجمع فيها الناس شعبية وغير شعبية ، وراح يشعره يستهض هم الجماهير بمختلف
 أعمارهم ، في المقاهي والأحياء الشعبية لمناهضة الفئات التي رأت أن اللحظة مواتية

لتصفية الحسابات مع عبد الناصر ورفاقه واستغلت ذلك لتثبيط همم الجماهير ونب روح اليأس والهزيمة في نفوسهم . وكتب يقول :

ح اضرب وأخوض المعركة

من دار لدار

ولحميكي م الوحشية يا حريتي

ولحميكي م الرجعية يا اشتراكييتي

.....

لو جيت مليون إسرائيل

على إسرائيل

وحياة عرويتي

ووحديتي

لكلمة صبحت كلمتي

والجولة صبحت جولتي

ويا إسرائيل

يا جوائتي في إيدن للصوم

جايك حساب

واتي اللي أدرى

يعني إيه معنى الحساب

وكان لحرب أكتوبر مفعول السحر مع كل الأبناء والشعراء في مصر والوطن العربي ابتعثت الشعراء والأبناء للناشئين بوكانت نقطة لطلاق جديدة لكل قدامى الشعراء والأبناء نجد نفس التأثير تم مع شاعرنا ، فكما كتب من قبل عن القضية الفلسطينية

وكشف عن استحوادها على جل تفكيره نجده يكتب القصة من بدايتها إلى نهايتها في قصيدة واحدة تلخص موقفه العقلي والوجداني حيث يشير إلى آثار للنكسة في الشعب المصري والعربي فعبّر عن كيف حدثت للنكسة ، وما موقف الشعب منها ، وكيف أعد نفسه من جديد بإحداث تغيير جذري بالشعب المصري ، عسكريه ومدنييه وكيف كانت الوحدة المصرية بين كافة طبقات المجتمع عاملا فعلا في إحداث النصر على إسرائيل ومن خلفها الولايات المتحدة الأمريكية ، وأظهر في قصيدته هذا الارتباط القوي بينهما في مواجهة الأحلام والآمال والطموحات العربية ، وكيف كان هذا الارتباط يمثل معاناة مباشرة لكل دول العالم ومؤسساته الدولية المختلفة بالسيطرة المباشرة على قرارات مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة واستخدام حق النقض في مواجهة القرارات التي يأخذها في صف القضية العربية .

ومن يومها .. باعيش في هموم

وأقول مين دا اللي يتحمل

خطيئة عصر لانتهاكات

بداية عصر فيه للقوة تتحكم

في سير حضارات

ودنيا ملبدة بغيوم

وأمریکا بتلقى اللوم

على الظالم وعالم المظلوم

وزرعت إسرائيل فينا

وباركت حربها في مينا

وتديها السلاح ببلاش

وأحدث أسلحة ليها

ومسيها تحق كل أطماعها
وعاوزة لكل يتبعها
وباركت كل خطوبها
ومساعدتها في ضربتها
وروسيا واقفة تتفرج
وخلفت من مولجتها
ومجلس أمن بيطاطي
وصوت أمريكا في العالي
وصوت كل الأمم واطي

ولم ينس في قصيدته قرار الرئيس عبد الناصر بالنتحي وأن وقفة الشعب يومي
٩ ، ١٠ يونيو ١٩٦٧ خلف رئيسه كبداية لمراجعة الأمور وتصحيح وإزالة آثار العنوان
، لأننا شعب له حضارته التي تؤكد أنه سوف يستعيد أرضه ويحررها .

.....

وماشي في شكل جيش جرار
وراح منشية البكري لناصر
راح له عند الدار
وقال يا جمال
لا بد تكمل المشوار

وخلال فترة للنكسة اجتهد الشعب المصري في وقوفه مع القضاء على النكسة
وكيف كان لأمن الدولة دوره في الوقوف أمام جهود الشعب في التعبير عن رأيه ومطالبته
بالحرب فيقول

وبدأت تكثر الإشاعات
وبدأت تظهر الجماعات
دا إخواني .. ودا قومي .. ودا شيوعي
وبينهم كلهم خلافات
وأمن الدولة كان جاهز .. للعقالات
تجاوز كل عرف ودين
ولا عامل حجاب قوانين
ويرصد ما حدث لحظة قيام حرب أكتوبر نظم يقول :

وفي اليوم ده .. ومش حنساء
في يوم عشرة في شهر الصوم
وكان روعة
وحقة يوم
دخلت الأوضة بعد الظهر
أتمدد .. على سريري
وفي الأوضة .. مفيش غيري
ونفسي أنام
بقيت قلقان
وباتلفت لقيت دبان
مسكت منشفه نشيته
ولسة حنام
لقيت هياجان
وكل الخلق بتكبر

كأنه أدان
ودا يعيط .. ودي تصوت
ودي ترغرد
وصوت تخيط .. بشكل عيط
وطبل وزمر ملخبط
بصوت زغاريد
لقيت رجلي ولخدتني ..
لبرة الليبت

....

وبتصوير الحدث يقول :

اضرب اضرب خش وقابل
لحنا حضارة مصر وبابل
ولحنا مدافع ولحنا قتابل
ولحنا وقود للطائرات
ياسادات ويا سادات

....

يا جمال جرحك حيطيب
جيشك داخل تل أبيب
روحك عايضة لسه معنا
واقعة ترغرف فوق في سمنا
بتقول اضرب وامح إهانة

عاوزين شعر الطفل يشيب
 جرحك يا جمال حبيب
 وفي استحضار للمعية الالهية يقول :
 وقولنا يارب قويا .. ونجينا
 ونجي عيالنا عالجبهة
 وفك للكرب
 وتكفينا
 وتكفي كل أهالينا
 شرور الحرب
 فرحت وقلت من قلبي
 نعيشي بامصر
 وصلينا .. صلاة الشكر والغلب
 وصلينا صلاة العصر

وبعد انتصار أكتوبر مع السبعينيات وقيلام الانفتاح الاقتصادي في مصر ثم
 حدوث الحربين الأمريكية العراقية الأولى والثانية وسقوط الاتحاد السوفيتي وظهور
 العولمة ثم وقوع أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠٣ . تفاعل الحاج أمين مع هذه الأحداث
 وتجزرت قريحته بزخم كبير من الشعر
 وكانت له المواقف التالية :

أولا : على المستوى العالمي

١) كشف الهيمنة الأمريكية

والا يوشن راعي السلام ولا قصصك تضرب الأفغان عموما

آه باناري لو أشوفه
 كنت لأقوله ع الحقيقة
 شفت يابوش
 إنت ناوي تقضي ع الإرهاب صحيح
 لو كلام الليل بزيادة
 والنهار يطلع يمسح
 وللا عايز كل آسيا
 بالخصوص شرق آسيا
 قلت لما أعملها حجة
 وانتقم م المسلمين
 والنبي ما تتول مرلاك
 مهما ح تطول السنين

٢) المواجهة المرتقبة بين اليهود وأمريكا

لأ يا بوش
 لأ يا بوش لم الجيوش
 بطل الإرهاب شوية
 واللي شوفته مش شوية
 وابندي رتب حياتك
 وابندي إعرف عدوك
 إسرائيل أكبر عدوك

٣) تحيز الأمم المتحدة

باللي شكيت للأمم
 قصدك تشكي لمين
 أمريكا ..
 إنجلترا !؟..

٤) اليهود يحكمون أمريكا

المسألة مش بيت وبيوت
 هم هناك أصحاب أملاك
 هم هناك أصحاب عمارات
 هم هناك أصحاب بلايين
 وبأموالهم
 هم هناك حكم أمريكا
 وبأمريكا حكموا العالم

٥) الاستعمار الجديد

وانتوا سيطرتم وبنيتم
 للقواعد في الخليج
 تبقى عاوز منه ليه
 هي دي حرب الصناعة
 والتجارة والسياسة.. والاقتصاد
 كنت مش عارف سببها

.....

٦) تجريم بن لادن .

أنا نفسي أقول كلمتين
 لأمانة بن لادن

.....

الدين ما هوأش كده
 إنت بقيت م العدا

.....

وقالولي من غير مؤاخذه
 لو بدون إحراج

للي استناد الموساد

من ضربة الأبراج

(٧) اليهود صناع ١١ سبتمبر .

قولوا له في اليوم ده ليه

كل اليهود غابت ؟

ودي مش إشاعة

ولكن في الكشف ثابت

مش شيء يحير

وشايف إنه أمر غريب

ما نقولش ليه الموساد

له يد في الترتيب ؟

(٨) الحرب الأمريكية على الشعوب

يا مين يوصل كلامي لشعب أمريكا

وأقول لهم عن فضيحة بوش بمريكا

وأقول لهم عن فضيحة بوش

ومين هو

لنا اللي أعرفه

ولازم أفضحه بقوة

للقاعدة هو ..

وهو نفسه بن لادن

(٩) رفض الإسلام للإرهاب .

لوصموا الإسلام بوصمة
 إنه دين إرهاب ودين متخلفين
 دمروا الإسلام في آسيا
 وابتكروها بشرق آسيا
 واحنا في فلسطين ندمر
 والعرب مستسلمين

(١٠) رفض صمت الشعوب .

ملعون أبو خاش السكات
 ملعون أبو خاش السكات
 ملعون أبو خاش السكات

ثانيا : على المستوى القومي

(١) للوحدة العربية

لستهضوا كل الهمم.. من غير قمم
 للثورة كبرى .. الثورة قايمة
 قايمة نار
 بصيت عليه
 مين إنت قل لي في أي دار
 قال في العراق .. في القدس
 في الأردن يا جار
 يا خويا نادي معايا بالوحدة
 مافيش أوطان صغار

قوم شيل السلاح
واضرب وثور
خلينا نصنع لانتصار

٢) الانتفاضة

نظم الشاعر ديوانا بعنوان " ليه معنى إن الحجر بيخوف العدو " .. من
وحي الانتفاضة " وهذا يعني أن الانتفاضة تمثل لب وجوهر الفكر
القومي عنده ، لقد سخر الشاعر من رؤساء وزراء إسرائيل على التوالي
يا باراك نفسي أشوفك
لو لراك
لأجل أقول متأسفين
للشيخ شارون
لالي دمر شعبنا في صبرا وشاتيلا
أصله ولد خنزير
له ميت ألف حيلة
ولحنا مش فاهمين حقيقته
جاتنا نيلة
لما راح القدس
كان رايح يصلي
قبل ما يروح بنام
والفلسطيني تملي
يظلمه بقتل السلام

وينادي بأعلى صوت

لحقونا يا عرب

من دي للنام

. وفي هذا الجانب من المهم باعتباري أحد أبناء شعب السويس أن أقول : إن الهزيمة الصارخة التي سقط فيها القائد العسكري الذي لا يقهر (شارون) هي هزيمته من شعب السويس في معركة احتلال المدينة .. وتم ذلك يوم ٢٤ أكتوبر عام ١٩٧٣ حيث دخلت قواته إلى مداخل مدينة بورنوفيق من الساعة العاشرة صباحا حتى الرابعة عصرا ، وإذا بالمقاومة الشعبية وجنود الجيش الثالث والمدنيين العاديين في لحظة واحدة تقضي على الفلول التي دخلت المدينة ، ومع هذه المقاومة العنيفة توقف شارون عن محاولة احتلال المدينة مرة أخرى ، وهذه شهادة تاريخ حيث تحتل السويس بعينها القومي يوم ٢٤ أكتوبر من كل عام ، وهو يوم لتصارها على قوات شارون ، لقد تسلمت هذه القوات ٥٣ جثة لجنود إسرائيليين ضحايا هذا العدوان الفاشل .

والانتفاضة الأولى أيقظت وأعادت مولد للكثير من الشعراء ، سواء أكانوا شعراء المقاومة للفلسطينيين المشهورين أم شعراء الوطن العربي ، ولبرز هؤلاء الشعراء الشاعر العملاق نزار قباني .

(٣) رفض الصلح مع إسرائيل

كلنا ممكن نضحى

يا سادتنا

إعلنوها بكل قوة

يا قادتتنا

قولوا لا للهيمنة

ارفضوا تهديد أمريكا

لحنا بيكم وانتوا بينا

والتحيز لليهود

يا الله بينا

ارفضوا كل التفاوض

.....

كسروا كل القيود

يا ابني الخنوع والمفاوضة
 فيها ذل وعار
 إن عشت ح تعيش ذليل
 وإن مت تلقى النار

كسروها بكامب دافيد
 خرجونا م الجمود

أيوه برضه .. بقول ياريت
 ببقوا خالفوا كامب دافيد
 والمعاهدة نمزعرها
 والمعونة يمنعوها
 بلسانتنا .. يا قاداتنا
 لرفضوا كل المعونة

٤) انتفاء العدل في النظرتين الأمريكية والإسرائيلية

ولنا الفكر من حقنا
 نمسك في ايدينا كلنا
 نبلة وحجر
 كلامي واضح يا حجر
 آه يا حجر
 يا اللي انتوا عايزين
 توقفوا نبلة وحجر
 وتقولوا عنف
 العنف أصبح عنكم
 نبلة وحجر
 آه يا حجر .. آه يا حجر
 آه يا حجر

(٥) رفض الصهاينة للسلام

الصهاينة حلمهم تكمير عالما

هم مش عايزين سلامكم أو سلامنا

بكرة يتأيد كلامنا

إن ضرب البنتاجون

كله من تكبير شارون

٦/ رفض للفرقة العربية

وياما شوفنا تهديدات

مع إن جوة السجون

الوفات

وكل يوم بيموت مئات

وكل يوم شكوى

وكل يوم قرارات

ولحنا هنا

منكتفين .. أشكي لمين ولمين ولمين ؟

(٧) الحق قوة .. الحق إيمان

الحق مهما اختفى

لا بد يوم ح يبان

الحق قوة وثورة

تقجر البركان

الحق ثورة على الظالم

خالتي الإيمان مسكنك

والمستخبي بيان

(٨) رفض اعتقاد الحكام العرب في الصلح مع إسرائيل

قعدنا ع المصطبة

نحكي في أحوالنا

عن عجز صاب العرب

والعجز حصلنا

والعجز والبلس بان

على وش حكامنا

بيفرطوا في الحقوق

معشمين في سلام

بين لليهود والعرب

عاشين على الأوهام

(٩) رفض لا مبالاة العرب

فين السلام اللي هوة

في العراق وللشام

أهل القالوجة بتصرخ

وانتوا سامعينها

كل المدن في العراق

في عذابها وساييينها

والنور عليكم

ولعية وانتوا عارفينها

ما أعرفشي ليه المسبب

ساكتين وبالعينها

هي العراق منكم

وللا انتوا ش منها !!!

والمرت كلها

بعينكوا شافينها

١٠) رفض تجاهلت الإعلام العربي

قام رد محمود وقال

العيب على الإعلام

.....

أنا قلت يبقى الأصول

علوز جهاز إعلام

.....

لوعي كل الشعوب

وابداً من الحكم

.....

وملجمين الشعوب

بالشرطة والإعلام

١١) القدس ذرة العرب

والقدس مسرى النبي

للواحد الديان

قوم وانتفض واجهه

ولا يهمك

حتشوف مدى ذعرهم

والمستخبي بيان

(١٢) الإيمان بقواتنا الذاتية

شوف يا يوش
كل واحد له نهاية
مهما كان في جاه وقوة
وانت برضه لك نهاية
تبقي ليه عامل قوة
ربنا هو اللي أقوى
يدي بعد الضعف قوة
والعليل يصبح قوة
والقطط تصبح وحوش
البقاء لله يا يوش

(١٣) عدم الثقة في الحكم العرب

باسم الشعب العربي بحاله
كل شبابه وكل رجاله
أو أطفاله
بابعت للحكم بالآتي

.....

كثر خيركم .. مش عايزنكم
مش عايزينكم تخافوا علينا
بس سيونا الكلب يلكنا

وانتوا تهاجروا

أيها حته

والمصاريف والسكتى علينا

وتلبي لكم أي مطالب

بس سيونا ولحنا نحارب

(١٤) العراق

هي العراق منكم

واللا انتوا مش منها ؟؟

.....

شيعة وسنية

.....

أما القضية اللي هي

عازرة تضحية

وطن بحاله تسرق

بشبابه وعياله

مفكوك ومقطع حتت

مستتي مثياله

وعصابة سارقه للوطن

ويبنهبوا ماله

شايلينه من فكرهم

ومالوش أهمية

في كل يوم خبر عن مين

مسك صدام

وكاين هو البطل في الحرب

كان مقدم

صانع تاريخ أمته ولا عمره

مط وخان

ولا خد فلوس العرب

في الحرب ضد إيران

عاوزينا نمشي لورا

ومقسمين العراق

(١٥) رفض التواجد الأمريكي في العراق

وقل له يا يوش

تاخذ بترولي ما يعنييني

تشيل حكام ما يعنيني
 لكن تقعد هنا في أرضي
 عشان تقعد وتذيني
 وتصرف أهلي عن ديني
 حافجر نفسي أنا وابني
 وابن ابني
 في ناسك واللي ح بجيني
 وكل الدنيا لو تهلك
 وموت اهلك ما يكفيني
 (١٦) الاستشهاده في سبيل الله
 كلام ظاهر كرويا العين
 بيان للمولى سبحانه
 بريء من عو الدين
 وسبحانه
 أحب إلي من نفسي
 ومن زوجتي ولولادي
 ومن مالي ولجدلي
 ومن أجله لموت نوبتين
 وأضحى بنفسه وعيالي
 وأسبب الدنيا للكفر
 وأسكن أعلا عليين

ثالثاً : على المستوى المحلي :

وعلى الصعيد الداخلي، حيث الإنجازات الروتينية والأحداث الروتينية ، يعيش شاعرنا حياة مليئة بالصخب تبض مشاعره مع نبض الحياة اليومية ومع الأحداث الكبرى ، يوضع يده على أول مظاهر الفساد الذي تعيشه الحيتان السياسية والاقتصادية المصرية ، وذلك منذ صدور قانون استثمار رأس المال العربي والأجنبي عام ١٩٧٤ فيضع يده وقلبه وعقله على إخفاقات كثيرة وإنجازات قليلة لا يلمس الشعب المصري آثارها حيث يظل الفقراء فقراء ويزدادون فقراً ويركب مصعد الغنى الزائف فإذا به ينظم شعراً يكشف عن الجوانب السلبية أكثر مما يكشف عن الجوانب الإيجابية التي لا يفيد منها إلا القلة من أفراد الشعب المصري .

(١) عظمة يا مصر

وأغني لصناعة الصانع	مصر لم الإنسانية والحضارة
صناعة مصر	مصر للعالم منارة
وأغني لزراعة الفلاح	ندي ما تعرف خسارة
زراعة مصر	مصر لم لكل جنس وكل دين
وممكن كلنا نغني	مصر لم للفلاحين
أغاني النصر	
عظمة يا مصر	
عظمة يا مصر	
عظمة يا مصر	

(٢) وحدة للشعب المصري

عزم حديد	عظمة يا مصر
وترفض كل تهديدهم	يا حكمانا

ايدينا في ايديكوا قداسنا
 نجدد دعوة للتوحيد
 وندعوا للجهاد نائي
 بفكر جديد
 نعيد للامة امجادها
 ومهما يكونوا من قوة
 ح نكسر كل قوتهم
 وح نبيدهم
 قرارنا يبقى بايدينا
 ومش بيدهم

(٣) الاكتفاء الذاتي

ما زال عدي شادوف جدي
 اطلعها واقول عدي
 ومدي زي ما تمدي
 وتروي ارض عطشانة
 تخليها سنايل قمح
 وتطفي النار
 وتطفي الغل
 ونرفض كل معونتهم
 ونضرب كل خططهم
 ونقطع همة لابسيتها
 هدوم النذل
 وننسخ ثوبنا بايدينا
 بقطن ابيض
 وزر الغل
 واغني غنوتي للكل

 خللي ما النيل على زندك عرق
 خللي اكلك يبقى
 من مزرعة اينديك
 خللي لبسك كله
 من صنعة اينديك
 حط مصر الغالية
 دليما بين عينيك
 وابندي رتب حياتك من جديد

(٤) مصر الفلاحين

قلت إني فلاح وشاعر
يعني شاعر
بالغلبة التي زمني ..
من عموم الفلاحين
أهل مصر الطيبين
يعرفوه المسئولين
وانتي عارفة الفلاحين
هم مصر أصل مصر
هم ناسها وهم جيشها

(٥) ضد الدكتاتورية

وملجمين الشعوب
بالشرطة والإعلام
وقالوا فيه أمن دولة
لم يعرف أبوه

(٦) الديمقراطية

وبصر لحة مصر سمعت
بس يعني نفسي أقول له
وطي صوتك
مصر فيها انتخاب
.....
واستفتاءات كلها
باللوز محشية
وأهو برضه اسمه انتخاب

من حضرة النواب
وننتجته مضمونة طبعا
مية في المية
أهم شيء لنتخاب
ويكون بحرية
لازم نروح نتنخب
من غير شعور بالخوف
من غير كمسوف للكرامة
علوزة تضحية
ما تطلبوش حقكم
وروسكوا محنية
دا لنتخاب مسئولية

(٧) نور المثقلين

كل اللي قلته نعلم
عاوزين رجال الأكب
والفن والإعلام
هم الجيوش اللي نطلع
في الصفوف قدام
وتعيد خطابها الثقافي
فيه دفاع وسلام

٨) رفض الانفتاح والاستثمار الأجنبي

بس قل لي زاي ح يسرق
قال له شوف
لما يبجي جاي لبلده
يبقى صايع
يكتبوا له صاحب مصانع
يبقى جاي آخر قيافة
والكلام يبقى بقلاطة
مرة ثانية باللطافة
ولحنا ناس آخر هيافة
البنوك
والكبار بيعظموه

للبنوك ويقتموه
بعد فترة
بالخدمة والرشاوي
يشترى منا المصانع
من قلوبنا في البنوك
.....
ليه جرى لها .. والبنوك
عاشنة في متاهة
قل وكمل قل كمان خيبة
قل كمان .. لا فضل فوق

٩) رفض التدخل الأجنبي

ديك تشيني قال سلامة ابن إبراهيم
واد لثيم
يبقى فعلا واد لثيم

١٠) زيف الانتخابات

قل وخلص هو فين الولاد سلامة ؟
واللا فين حزب الغلبة ؟
عقل بالك قال يا ولاد لم الغلبة
تبقوا حزب الأغلبية

وبسلامتك .. تبقى ح تشكل حكومة

ولاحنا ح نقشر بطاطس

واللا نصبح محكومين

(١١) ضد التطبيع

في مقدمة إحدى قصائده ، يقول :

مرات مرسي معرية شعرها ورافعة يديها السما ويدعي وتقول يا رب
لخرب بيت كل مطبع وعميل لإسرائيل ويتم عياله يا رب وابنايه بأخطر
الأمراض وتقول يا رب شنت شملهم وفرق جمعهم كل العملاء
والمطبعين أعداء العرب والمسلمين .

(١٢) توقع الضربة الأمريكية لمصر

بكرة يبجي الدور علينا

والدبب تقتل صاحبها

يلمه حذرنا وقلنا

قلنا طور

قالوا لخبوه

(١٣) السلام بالكلام

هي دي .. السلام ما يقاش سلام

السلام بقى بالكلام

السلام باقطة عشان دكان حلقة

السلام باقطة عشان دكان جزارة

واللا يافطة باسم شارع
 اسم شارع وللا حارة
 يبقى فين هو السلام ؟
 وللا فين هو الأمان ؟

(١٤) مقاطعة الأعداء التصافيا

قل لابنك بلالا بينا
 احنا وانتم والحكومة
 ونقولها بحس عالي
 للعرب والمسلمين
 اللي جاي فطران وطين
 اقطعوا كل التعامل
 لليهود والأمريكان
 لطردوهم من بلادكم
 ولقطعوا البترول كمان

(١٥) معاناة الفلاح :

خليتني أكره مهنتي
 خليتني ألطم همتي
 وطاقيتي
 وبعث أرضي للورش
 تعملها طوب
 وركبت عربية

.....

معنى الكلام هملت أرضي
 وبعثها ونحتها
 ونسيت زراعة القمح
 وزراعة الشعير
 بعت للجاموسة وبنيتها
 بعت الحمير
 بقي عندي ورشة من الحريم
 وعيال كثير
 ونقول لي نظم أسرتك
 من بعد ما فات الأولن
 (١٦) التعاون ولقطاع العلم والفلاحون
 للتعاون بينا لحنا
 وللا نقصد مين ومين ؟
 لقصد انتم والحكومة
 ولقطاع العلم وكل الفلاحين
 يعني مين
 يعني انتم
 لحنا مين
 لتتوا مصر

(١٧) تزييف إرادة الشعب

آه يا ناري لو يكون الانتخاب حر فعلا

كنت تبقى رئيس علينا

هي دي الحرية فعلا

الرئيس منا وعلينا

شاب معلم

شاب واعى

والكلام دخل مزاجي

(١٨) أثر الانفتاح على المرأة الريفية

ترفض معيشة أهلها

ترفض لولم ربهها

ترمي الحياة والائتماء ورا ضهرها

تقطع جنورها بنفسها

لوعز لها

إزاي ح تعرض لحمها

وتبان مفلتن جسمها

من ضمورها .. لأعلى خصلة في شعرها

(١٩) رفض الانفتاح

في الانفتاح

على رأي صاحبي ولنبطاح

وفتحنا مصر مداح مداح

ونسينا حي على الكفا-

والشعب محكوم بالسلاح

لتخبطت كل الأمور

وقيم كثير

وعادات كثير تغيرت

٢٠) البيروقراطية

مش خايف بتعيونا

بالقانون وينوخونا

ده علوة عن هموم تصليح تلال

ح يقولوا لك هاتلنا تصريح زراعة

ويقولوا لك هات لنا تصريح محاجر

ويقولوا لك هات لنا تصريح دفاع

ويقولوا لك هات لنا تصريح آثار

٢١) ضد فساد الملكية الخاصة

والقطاع الخاص ح يعمل

بسكويت .. ولبان سمارة

قلت ماشي

والحرامي من قلوبنا

عدى بيها غصب عنا

بره دلرنا

الزراعة مش حكومة ؟

والمحاجر مش حكومة ؟

والآثار مش برضه

مقلب للحكومة

يبقى تصريح

م للحكومة للحكومة

ولحنا برضه اللي نجيبوه

الكلام ده تصدقوه ؟

قلت ماشي

كتقونا بالسلام

قلت ماشي

كمنونا بالكلام

قلت ماشي

(٢٢) القطاع العام والقطاع الخاص

دا القطاع العام باعوه

والقطاع الخاص يا مرسي

ولعوه

سلطوه بكتم نفسنا

واللي ما يسبح بحمده .. يرفعوه

رد زيد عبد الرحيم

قال يا مرسي

كله تخطيط أمريكاني

(٢٣) رفض فكرة الحزب الواحد

كله كان فلاح وعامل

يعني عامل

حزب واحد اشتراكي

يعني واحد

بس عيبه !

حزب واحد

.....

قال ما فيش أحزاب حدانا

هو فيه غير حزب واحد ؟

واللي فيه هم الحكومة

يعني أعضاء الوزارة

هم بس المبعوثين

قالوا عنه نكتاتوري

علم للناس السكوت

(٢٤) رقى قناتون الطورائ

وانت عارف الطورائ حكمها

ما ترينش عنا .. يعني خمسة

واحنا خمسة

قبل ما تشرف سيادتك كنا خمسة

مضبوطين حسب القناتون

فز قوم .. فز يا لايابن زاهية

فز باللا وغور في داهية

(٢٥) حرية للتفكر

لو نعبر عن آراءنا .. بمنعونا

يحبسوها قال مظاهرة

والعدولة تبقى ظاهرة

والحرص بيقرقونا

والمصيبة .. يأمرهم يحبسونا

(٢٦) حرية العقيدة

والمصيبة واللي أدهى من دا كله

كله عارف إنها حرب الإبادة

والوقوف ضد العبادة

كله عارف إنها حرب العقيدة

والحكاية مش جديدة

(٢٧) ضد الخوف

يا هلترى ؟

للخوف ح يهرب م الحواري الضيقة ؟

واللقمة تنغمس أمان ؟

والعقدة تهرب م اللسان ؟

والشمس من وسط الغيوم

ممکن تبان

وعيالنا تسمع صوت أدان

(٢٨) البطالة

يا عالم بطلوا التعتيم

قالوا لي :

كل دا استنزاف لثروتنا

وتعليم العيال تعطيل

لقدرتهم وقدرتنا

عيالنا قاعدة عطلانة

وبنبطج في حننا

(٢٩) تنمية الشباب

وأحوال الشباب سامت

وزالت نسبة السرقة

وشرب البانجو ع القهوة

وفي الشارع
وزاد النصب والتهايب
وزادت نسبة التخريب
وغول أمريكا بيكثر عن الأنياب
وبحاول يفرقنا
وبحاول يفرقنا
٣٠ (ضد الزيادة السكانية الكبيرة
آدي للحكاية
والحكاية أصلها
الأرض ضاقت بأهلها
والحل فيه ؟

٣١ (غزو الصحراء
إطلع على صحراء بلانك
شقها
مهداها وأزرع بكفاح
هي طريقك للأمل
هي طريقك للنجاح
٣٢ (تقدير دور ومكثة المرأة

للرأة محور حياتي ف رحلة الأيام
وهي صبحي ونهاري وليلي
للرأة هي السلام والأمن ليلا دي

(٣٣) رفض عدم تداول السلطة

حكاه صحيح م اللي هم

كله فوق سبعين

ومجهزين العيال

على عهدهم ماشيين

شاولين يا ناس همكم

آخرتها مش عاجبين

دول صنف نادر

وخلوا العقل يتحير

ويا ويلكوا بعدهم

(٣٤) إسرائيل وإفساد الزراعة المصرية

بقى ده سؤال ؟

من الوزارة بنفسها

قالوا للبلادي كلها من إسرائيل

أنا قلت ليه

هي الطماطم زرعتي

عملت مظاهرة في الجليل ؟ !!!

لو وقعت منهم قتيل ؟ !!!

قالوا للتقايي كلها من عندها

أنا قلت لأ ما تغالطونيش

دي من الوزارة بنفسها

هي الوزارة في إسرائيل ؟

دي وزارتنا احنا .. بشحمها ولحمها

.....

يا هلثرا .. المسئولين .. معش داريين ؟

إن العدو ح يعيش عدو .. ويموت عدو ؟

وإن العدو علوز يبوظ أرضنا ؟

ويجب لنا .. أمراض خطيرة في زرعنا ؟

دا المسئولين عارفينهم أكثر منا

معقولة ح يجيوا للتقايي منهم ؟

(٣٥) الثقة بالنفس

ما يهنيش

إن كنت أعيش بين الولاد

لو حتى بين المسجونين

ما يهنيش

ما يهنيش إن كنت أسرح في النجوع

لو حتى أجوع

بس المهم إن كنت أعيش

أقدر أبلغ كلمتي

ولصرخ في وش الظلم

ولسرح فكرتي .. للمظلومين

والمطحونين .. والمسئولين

(٣٦) أيمن نور

كتب الشاعر عن هذه للقصيد قائلًا : أولاً ، أنا لا أنتمي إلى حزب من الأحزاب ولا تيار من التيارات السياسية وسعيد جداً أن أكون مصرياً فقط ، وبفضل أعبر عن كل المصريين أما سبب كتابة هذه القصيدة فهو أنني أكره الظلم ولا أقبله ، يقع على أي إنسان مهما اختلفت أو انتقلت ، ولدافع عما أحس فيه إنه مظلوم بكل قوتي ومهما كُفني ذلك من مضايقات واضطهاد . اللهم أرضي الله أولاً ، ثم ضميري وليكن ما يكون .

ويا مجلس الشعب

أمل الشعب ضاع فيكم

سقطوا ليه التاريخ

لاغير بأيديكم

ح يقول عليكم التاريخ

أحسن مكان ليكم

صندوق زبالة التاريخ

وباريت يكفيكم

ترضوا لزميلكم

يروح السجن بأيديكم

(٣٧) النفاؤل

نفسي أقولها وللأمانة ...!!

واللي لازم تعرفوه !

إن قرص الشمس م الضلعة اتولد

وإن كثر الظلم يبصحي ألباد

كلمة قبلي نامس قالوها

وانتوا لازم تعرفوها
 إن بعد الضيق بيئتي القرج
 (٣٨) مخاطبة مبارك

أرجوك يلريس
 ما تزعل مني لأمرأحتي
 وأقبل نصيحتي
 أنا رجل كبير فلاح
 مشغول بهم الوطن
 وينادي بالإصلاح
 فقير صحيح بس مثنية

وفي الجانب التربوي يؤكد الشاعر على القضايا التربوية التالية :

(١) فساد للتعليم :

حتى تعليم الولاد	وقلت لهم بلاش من دي
الفساد غطاء وزاد	ما فيش كوبري ؟
والقيم الناس باعوها	ما فيش محمول ؟
بالدولار هم تشتروها	ما فيش تعليم ؟
ويقلومهم مزعوها	يا عالم بطلوا للتعليم
قطعوا ثوب العقيدة	قلوا لي :
القيم يا خلق هوووه	كل ده استنزاف لثروتنا
العقيدة النهاردة	وتعليم العيال تعطيل
واقفة ملط	لقدرتنا وقدرتهم

عيلانا قاعدة عطلانة

ويتبلطح في حنتنا

زاط ملط

.....

(٢) تعليم غير مجدي

حتى تعليمهم لونية

ده علام يعلموه ؟

واللي يقتل ابن عمه

واللي يقتل بنت خالته

واللي يقتل حتى أمه

واللي يقتل في العذاري

واللي يرشم

(٣) اندحر مكتبة المعلم

شفت مرسى ابن الزناتي

واللي ضيع مال أبوه

أي شرع وأي ملة

المدرس يضربوه

واللا حتى يهزوه

(٤) تغريب الشباب دلخليا وخارجيا

البنات ويا الشباب

واللي تلبس بنطلون

تمشي ترقص ع القاتون

والولد طول شعوره

قل لي مين يمسك شعوره

واللي حتما بعد منهم

بكرة تصبح مصر ليهم

تفكر الحال يطمن

والبلد تبقى ف ايديهم !!!

والمصيبة غصب عنا

الرئيس يبقى منهم

خللوا كل الدنيا هابصة

والحكومة واقفة لا يصة

بوظوا الشبان ولاننا

للي هم عماد بلدنا

(٥) الإعلام يقرب الشباب

أي ملهم من شقايا

دم قلبي للي اغتالوه

حر مالي وقوت عيالي

ليه علي يضيعوه

واللي أدهى من ده كله

فتحوا كل البيان

خللوا مايكل ابن جاكسون

وللا عمرو بتاع دياب

يدخلوا من كل باب

نزلوا أحدث شرايط

في الخلاعة والمفاصة

وقفوا سوق للكتاب

وبأساليب الأجانب

وبأساليب الكلاب

لخبطوها وتروها

(٦) الإعلام وتزييف الوعي

باختصار كل البرامج موجهة لقتل روح الكفاح والجد والاجتهاد ،
وللكلام ده علوز عشر دولوين وإنما برضه مين يقرأ ومين يسمع ؟.....
وحظي زي الزفت ، إنما يا أخي للقارئ أنا علوز أقدم شكوى في
الشعب دا كله تسألني ليه ..؟ أقول لك ما أعرفشي ، طيب بتكتب لمين ؟
أقول لك ما أعرفشي ، ياعم اقرأ بقى ما تودنيش في داهية ..أنا علوز
أمشي ع العجين ما لخبطوش ، وأبقى كلمني ع المحمول .

(٧) تزييف الإعلام وخصخصة التعليم

لأنني ياما قلت لكم
عن الجنيه وسوء الأحوال
وقلت لكم عن التعليم وخصخصته
وقلت لكم عن الإعلام وخبصته
وقلت لكم عن التتيف وجعلصته
وقلت كثير بدون تفسير
لقيت أعداءنا فتتوكم
بخبط ورزع شغلوكم
جابلوكوا الدش والمحمول
وإعلامهم .. يمس السم لعيالكم
وينشر في الفصاد على طول

(٨) آذان لا تسمع

وقلت كثير .. بدون تفسير
عن الرشوة وع السرقة وع للتزوير
وقلت تغيروا الواقع بليديكم

وقلت كثير عن النائب وع النواب
ما فيش غيركم
سمعني أساتذة الجامعة
ح يحميكم
وعم محمد البواب
سلاحكم لمة في يديكم
وبحري وقبلي رحت لهم
غلبت لوحدي أنا ديكم
لحد الصوت
ما تاه مني
شايفكم وانتوا شايفني
فتحت الباب
وباصرخ وانتوا سامعني
تشوفوا بنفسكوا العملاء
وضاع صوتي
وفيه وزراء
ويرجع لي صدى صوتي
ومعظمهم من الخلاء
معاه ياسي ولحباطي
شرحت لزاي
بقيت مختار في أحوالكم
بيتعاونوا ويساوموا مع الأعداء
عشان الكل يبطاطي

.....

فيا أهلي وإخوتي
ح افكر في الكلام ثاني
وح لربط يدي ولساني
وينساني اللي ينساني
أدلم الحق مش مشروع
وأصبح ع اللسان ممنوع
فأرجوكم تسامحوني

ولا تنموش تعزوني
في أمة غارقة في الأوحال
كلوها والعة من بدري
عصابة سرقة الأموال

٩) أهداف التعليم

والعيال بيعلموهم
في المدارس والبرامج لمستكافة
وفي بطونا ألف علة
شوفنا منكم كل تلة
والسنين بتعدي سودة
والليالي اللي جاية سود
وانت عارف من علقتنا
إننا نصبر ونصبر
بس مش زي الهنود
أحنا نصبر .. ونصبر
بس لما نثور أسود

في النهاية لا يستطيع القارئ للشاعر - ولنا واحد من قرائه - إلا أن يقول بأن
الكلمة الأخيرة في الكتابة عنه لم ترد بعد ، فشعره خصيب ننهل منه يوما بعد يوم ، لذلك
فللباحث حوار آخر مع الشاعر لعنا نقول فيه كلمة سواء.

المراجع

أولا : الدواوين

- (١) من وحي أحداث سبتمبر ، بكرة حنّان الحقيقة ، ط٢، ٢٠٠٣
- (٢) من وحي الانتفاضة ، إيه معنى إن الحجر بيخوف المحتل ، القاهرة ، مركز الحضارة العربية ، ط١ ، ٢٠٠١

- (٣) حكاوي المصطبة والخيوط ، سلسلة القضايا الوطنية ، الجزء الأول ٢٠٠٣
- (٤) حكاوي المصطبة والخيوط ، سلسلة القضايا الوطنية ، الجزء الثاني ٢٠٠٣
- (٥) حكاوي المصطبة والخيوط ، سلسلة القضايا الوطنية ، الجزء الثالث ٢٠٠٣

ثانيا : الصحف

- (١) القعدة مش قعدتك ، ٢/١ ، جريدة الأسرة العربية ، العدد ٢٤٢٥ ، ٢/٧ / ٢٠٠٥
- (٢) القعدة مش قعدتك ، ٢/٢ ، جريدة الأسرة العربية ، العدد ٢٤٣٠ ، ٢/١٤ / ٢٠٠٥
- (٣) اللعبة مكشوفة ، جريدة الأسرة العربية ، العدد ٢٤٥٠ ، ٢/٧ / ٢٠٠٥

ثالثا : أوراق غير منشورة

(١) في الخمسينيات

(أ) القضية هي هي ، ١٩٥٤

(ب) يا مجلس الأمة الجديد ، ١٩٥٧

(ت) البنا جاب طوية ، ١٩٥٨

(٢) في الستينيات

(أ) ها ها دي ضحكة كانت م القمر

(ب) خاينا نصنع الانتصار

(ت) عايز أغني

(ث) رغم المحن ، رغم الأسى

(٣) في السبعينيات والثمانينيات

(أ) لقيت على كل البلد

(ب) الحكاية كلها الناس في نومه

(ت) فين المرأة

(ث) ثلاثة بعد نص الليل

(ج) ما يهمني

(ح) حوار الفلاحين في المشكلة الاقتصادية

(خ) دي مصر باناس

(٤) ما بعد الثمانينيات

(أ) شمر دراعك بقي

(ب) الحكاية م البداية

(ت) للقعدة مش قعدتك

ث) ضربهم كف صنع الله

ج) احنا مش ناقصين بلاوي

ح) أنا نفسي أقول كلمتين

خ) يا ولحد القرد على حاله

د) علوزين حلوة سلامتك

ذ) احنا لما نثور أسود

عرض كتب

**القيادة التربوية: مدخل قائم
على المشكلات**

تأليف

William G. Cunningham

عرفه

د. هياء الدين زاهر



القيادة التربوية: مدخل قائم على المشكلات

عوض: د. ضياء الدين زاهر**

يعتبر هذا الكتاب للقيم بداية جديدة لسلسلة من الكتب التي تتعرض لمجمل المنظومة المدرسية وأسس قيادتها في عصر تزايدت فيه المستجدات العالمية والإقليمية، بمخاطرها وفرصها، فتصميم هذا الكتاب للذين يريدون أن يتحولوا من كونهم مجرد مدراء إلى قادة فاعلين حيث يوفر لهم المعلومات والمهارات اللازمة للتعامل مع المواقف والمشكلات التربوية بكافة صورها والتي تحدث باستمرار داخل مدارسهم، ويشرح لهم أسس التعامل الفاعل مع فرق العمل.

فهذا الكتاب منذ البداية يؤكد على أن القائد لابد أن يتحرك في إطار "التخطيط الاستراتيجي" معتمداً على القيم، أي للمعتقدات التي تحدد ماهية الاستراتيجية، والرؤية أي النظرة للمستقبل الذي تريد الاستراتيجية تحقيقها، كما أنه يشارك في صياغة الاستراتيجيات التربوية (هدفاً ومناقشة وبيئة وتهديداً وفرصاً وتوقيتاً وغيرها). إلى جانب وضع مبادئ لتنفيذ هذه الاستراتيجيات وترجمتها في الواقع التعليمي.

والواقع أننا إذا ما نظرنا على "القيادة" في توجهاتها النظرية الحديثة نجد أنها تتراوح - في مجملها - ما بين كونها عملية تأثير من جانب القائد على مرعوسيه من خلال تملكه لمهارات أساسية هي المهارة التحليلية والمهارة الإدراكية التقييمية (أو ما يعرف بمدخل المهارة)، أو القيادة من خلال (المدخل التكاملي) الذي يأخذ في اعتباره كافة

* William G. Cunningham; an Paula A. Cordeiro; (2006), Educational Leadership: A Problem - Based Approach, (Boston: Pearson Education, Inc., Third Edition).

** رئيس التحرير

ما يتعلق بالعوامل المؤثرة في كل من القائد ومجموعة العمل وبيئة العمل، إلى كونها تعتمد على نظرية (الكفايات الأربع للقيادة الفاعلة)، والتي تنحصر في جذب الانتباه من خلال امتلاك الرؤية الاستراتيجية والقدرة على نقلها وتبسيطها للآخرين، والقدرة على إدارة المعاني والإقناع، والقدرة على إدارة الثقة من خلال الثبات في المواقف والمصدقية في القول والمقدرة على إدارة الذات، ثم هناك القيادة من منظور نظرية (مدير الحقيقة الواحدة) أي المدير الحاسم والمركز على الأهداف في فترة وجيزة وأخيراً نموذج (القيادة التحويلية) والتي تركز على دراسة وتحليل التغيرات بطريقة هادفة ولديها القدرة على تحريك الموارد في مجالات ذات إنتاجية متدنية إلى إنتاجية عالية، ويتم ذلك عبر ثلاث مراحل هي الشعور بالحاجة للتجديد، وتكوين رؤية وبصيرة جديدة وإحداث التغيير بشكل مؤسسي منظم.

وبالتالي فإن القيادة في تحليلها النهائي من وجهة نظرنا وكما يعبر عنها هذا الكتاب إنما هي تلك العملية المسؤولة عن ترجمة تصور أو رؤية استراتيجية أو مستقبلية إلى واقع مرغوب فيه ومغاير عما هو سائد، اعتماداً على تفكير استراتيجي ينمي مهارات القوة لدى فريق العمل، ويحافظ على تماسك هذا الفريق وإلهامه للاقتناع بالرؤية، ويستحث حماسهم للمشاركة في المسؤوليات الواجب تحقيقها لتنفيذ هذه الرؤية والرسالة. إذن فالقيادة التربوية لم تعد الآن مجرد مناهج وأدوات بقدر ما أصبحت عملية تعليمية واستشرافية وتدريبية ومستمرة بحكم كونها في إطار (منظمة للتعلم) التي تعمل في سياقات متغيرة بيئية ودخلية وتحرك لتواجه، بل ولتقود تشكيله الاستراتيجيات والتوجهات المستقبلية والحديثة للكفيلة بتطوير الأداء التربوي، وتحسين مبادراته للوصول

إلى الجودة الشاملة في ظل المستجدات التي تفرض عدم اليقين، وبالتالي فهي تسمى نحو تعظيم القدرة التنافسية المعتمدة على آليات إعادة هيكلة عمليات العملية التربوية في ظل تفاقم المستجدات العالمية والإقليمية والمحلية التي تفرض باستمرار ضرورة التعامل مع عدم اليقين وإدارته والسيطرة عليه.

وهنا تتجلى قيمة هذا الكتاب في الكشف عن طبيعة هذه المستجدات البيئية والمجتمعية والحضارية وتقديم نماذج للتعامل معها.

وفي هذه الحدود فإن هذا الكتاب ينطلق من فئات أساسية أو قل معايير حاكمية لمديري المدارس وقادتها وتتمثل فيما يلي:

- إن مدير المدرسة هو قائد تربوي يشجع نجاح الطلاب بتسهيل تطوير وتوضيح وتطبيق وإدارة رؤية للتعليم يتبنّاها ويؤيدها المجتمع المدرسي.
- إن مدير المدرسة قائد تربوي يشجع نجاح الطلاب بتبني ثقافة مدرسية يدعمها ويحافظ على استمرارها، وبرنامج تعليمي يحقق التعلم للطلاب ويؤدي إلى التطوير المهني للعاملين.
- إن مدير المدرسة قائد تربوي يشجع نجاح الطلاب عن طريق إدارة المنظمة والعمليات والموارد للحصول على بيئة تعليمية آمنة وكافية وفعالة.
- إن مدير المدرسة قائد تربوي يشجع الطلاب عن طريق التعاون مع أفراد العائلات والمجتمع ويستجيب لاهتمامات واحتياجات المجتمع المختلفة ويجيد حشد (تعبئة الموارد).
- إن مدير المدرسة قائد تربوي يشجع نجاح الطلاب بتحليه بالنزاهة والعدالة والطابع الأخلاقي.

- إن مدير المدرسة قائد تربوي يشجع نجاح الطلاب عن طريق فهم السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي والتعلمي معه والتأثير فيه.

وعموماً فإن هذا الكتاب يتميز بكونه يتكرج منطقياً مع الحياة المهنية للقائد أو الإداري التربوي فيعرض في كل فصل من فصوله الثلاثة عشر ملحقاً من ملامح هذه الحياة القيادية لدخل المدرسة ويستعرض وظيفة رئيسة من الوظائف الإدارية للقيادة.

فيبدأ في الفصل الأول بإعطاء تصور موجز عن الحياة المدرسية وموقع المدير فيها، ويستعرض الرؤى والقيم التي ينبغي أن تحكم منظومة الإدارة المدرسية بعامة، وموقعه من اختياره للفريق المعاون له؛ ثم يتطرق الفصل الثاني لطرائق القيادة وأساليبها في فهم واستيعاب البيانات والسياقات المحيطة بالمنظومة المدرسية. في حين يعالج الفصل الثالث طبيعة الثقافة الاجتماعية السائدة لدخل المدارس، ولاسيما المتوسطة منها، وأسس التعامل معها وإصلاحها. أما الفصل الرابع فيعالج إشكالية التنوع الثقافي لدخل المؤسسات المدرسية وأسس فهمها وطبيعة التعامل معها في ضوء علاقاتها المجتمعية، تأثيراً وتأثراً. أما الفصول الثلاثة التالية (من الخامس حتى السابع) فتقدم استعراضاً وافياً لمبادئ وأسس تنظيم العمل المدرسي بدءاً من بناء الهيكل التنظيمية للزمنة لنجاح هذا العمل كما توضح قواعد التمييز بين القيادة كعملية نظرية وبين تطبيقاتها وأسس انتقاء القائد التربوي الفاعل، في حين تعالج الفصول التالية (من الثامن حتى الثاني عشر) للمسؤوليات العملية والقضائية للتنظيمية والقانونية المرتبطة بالعمل القيادي المدرسي، فتبدأ باستعراض مبادئ تطوير البرامج المدرسية وأسس تقييمها، ثم تتلخص الأمور المتعلقة بشئون الطلاب، ثم توضح

الأسس العلمية لإدارة الموارد البشرية وكيفية قيادتها، ثم تكشف عن طبيعة العلاقة الوطنية بين العمل المدرسي بالقوانين والسياسات التي تحكمه، وتنتهي برسم القواعد التي تدور حولها عملية إدارة الموارد المالية وأسس تخصيصها.

ثم ينتهي في فصله الثالث عشر بتلخيص للتعليم القائم على حل المشكلات واستعراض لعدد من الدراسات والمشروعات القائمة على هذا التعلم.

وعليه فإن أهم خصائص هذا الكتاب هو أنه صمم لكي يساعد القارئ المتخصص على أن يتعلم منه بشكل ذاتي حيث يقدم له، إلى جانب المعارف والأخطار والمسائل النظرية، العديد من النماذج والممارسات البحثية والمشروعات المعتمدة على حل المشكلات والتي تجعله يتأمل فيها ويفكر معها ويستنبط منها بما يساعده على مواجهة المشكلات والصعاب التي تعترض ممارسته وأفعاله وقراراته، كما يمدّه هذا الكتاب بطريقة سلسلة بمزيد من الأساليب التي تعمق إدراكه لمشكلات التطبيق وتمكنه من الأدوات التي تساعد على التقييم الموضوعي لجوانب المنظومة المدرسية، والأبعاد التي تساعد على التركيز على التطبيقات الناجحة للقيادة المدرسية الفاعلة.

كما أنه يسمح لقارئه بأن يختار ما يشاء من الفصول دون أن يتقيد بمنطق تسلسله، فهو يمكن أن يختار فصلاً متقدماً دون أن يمر على فصل سابق له. فكل فصل يمثل وحدة مستقلة بذاتها تتناسب مع المستوى الوظيفي المعروض لها.

هذا إلى جانب كون كل فصل من فصوله ينتهي بعدد من التساؤلات والتعليقات على مواقف تربوية وتعليمية محددة، وكذلك نشاطات تعليمية متنوعة تجسر العلاقة بين الجوانب النظرية للإدارة والممارسات التطبيقية والتربوية. وتتيح للقارئ ليس فقط مناقشة

القضايا الرئيسية المحيطة بالإدارة المدرسية بل أكثر من ذلك تشجعه على الإضافة والإثراء المعرفي في حقل تخصصه الإداري وتطور ممارسته الإدارية والتربوية. لذا فهو موجه ليس فقط لمدراء المدارس وكذلك معاونيهم بل أيضاً إلى كل من يعمل في الحقل التربوي بكل شعبته وكفاءة مستوياته الإدارية العليا والوسطى والتفنية، حتى يتفهم بعمق طبيعة العمل الإداري القيادي وموقفه منه ويستحضر نحو إيجاده والتميز فيه.

ومن ثم فإنه يركز على آليات القيادة التربوية في تحويل الرؤية إلى واقع من خلال التفكير الاستراتيجي والعمل المنسق عبر رؤية الصلات والاتجاهات والأنماط في كل هذا (والبيئة التشغيلية) التي لا تكون واضحة في ذلك الوقت للآخرين، ولن تضع نصب أعينها تنمية هذه المقرة عند المرحومين ومن ثم فهذا الكتاب يحق إجمالاً ما كان يقصده بالتفرقة بين القادة والمديرين عندما حدها في أن القادة هم أشخاص يفعلون الشيء الصواب، أما للمديرين فهم أشخاص يفعلون الأشياء بصورة صحيحة وكلا الدورين في غاية الأهمية ومختلفين بصورة عميقة.

حركة التربية

❖ التقرير الختامي للمؤتمر العلمي
الثالث بمركز التعليم المفتوح بجامعة
عين شمس

❖ تقرير حول مؤتمر تعليم الأخلاقيات
الحيوية



التقرير الختامي للمؤتمر العلمي الثالث بمركز التعليم المفتوح بجامعة عين شمس

إنه في يوم السبت الموافق ٢٩ من ربيع الآخر ١٤٢٨ هـ عقد المؤتمر العلمي الثالث لمركز التعليم عن بُعد بجامعة عين شمس تحت عنوان "التعليم عن بُعد ومجتمع المعرفة" (متطلبات الجودة واستراتيجيات التطوير) وذلك بدار الضيافة بجامعة عين شمس خلال الفترة من ٥-٧ مايو ٢٠٠٧.

ولقد عقد المؤتمر تحت رعاية كريمة كل من السيد/ عمرو موسى أمين عام جامعة الدول العربية ووزيرى التعليم العالى والتربية والتعليم ورئيس جامعة عين شمس ورئيس المكتب التنفيذي للشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بُعد.

ولقد عقد فى هذا المؤتمر عشر جلسات وندواتان علمتان إضافة إلى الجلسة العامة الأولى والجلسة الختامية.

وقد تم افتتاح المؤتمر الساعة العاشرة صباح السبت بتلاوة آيات من القرآن الكريم، ثم أعقب ذلك كلمات لكل من رئيس المؤتمر وللرئيس الشرفى ورئيس المكتب التنفيذي للشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بُعد ورئيس الجامعة.

أولاً: جلسات المؤتمر

(١) ولقد بدأت الجلسة الأولى فى الساعة الحادية عشرة حول مقومات بناء مجتمع المعرفة فى الوطن العربى ودلرت حول الموضوعات التالية:

- العرب ومجتمع المعرفة.
- وحدة المعرفة بين العلوم الطبيعية والاجتماعية.

- مجتمع المعرفة العربى من الوهم إلى الإمكانية.

- التعليم العالى فى مصر من أجل مجتمع للمعرفة.

(٢) أما الجلسة الثانية فقد كان محورها الجودة والتميز فى التعليم عن بُعد ودارت

حول الموضوعات التالية:

- الجودة معاييرها وقياسها فى التعليم الإلكتروني المؤسسى.

- المتطلبات التقنية للتعليم عن بُعد.

(٣) ودارت الجلسة الثالثة التى كانت متوازية مع سابقتها حول الموضوعات:

- فلسفة التميز فى التعليم الجامعى (نحو جامعة متميزة).

- الأسس الفلسفية والنفسية لاستراتيجيات التعليم عن بُعد وديناميات التطوير التربوى فى عصر الاقتصاد المعرفى.

- تجارة المعرفة - آفاق مستقبلية للجامعات.

(٤) الجلسة الرابعة كان محورها "المرشد الأكاديمى ومبلإعداده وتنميته" ودارت

حول الموضوعات التالية:

- تطوير إعداد المعلم باستخدام التعلم الإلكتروني.

- تنمية الكفايات اللازمة للمرشد الأكاديمى فى جامعة لقمس المفتوحة.

- أثر اختلاف نظم التفاعل عبر بيئة التعليم الإلكتروني في تحقيق بعض نواتج التعلم.

- أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).

(٥) الجلسة الخامسة فكان محورها تصميم مناهج وبرامج للتعليم عن بُعد ودارت حول الموضوعات التالية:

- تطبيق المدخل المنظومي وبناء موديلات إلكترونية لتدريس وتعلم طب المجتمع.

- المناهج التعليمية وتحقيق الحصانة الإلكترونية.

- دليل مقترح لتقويم المقررات الإلكترونية في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني.

(٦) الجلسة السادسة كان محورها مناهج وبرامج التعلم عن بُعد ودارت حول الموضوعات التالية:

- دور الموارد الرقمية في التعليم الإلكتروني

- تصميم بيئات ومصادر للتعلم عن بُعد.

- نظم خبيرة للتعلم عن بُعد للمهام الطبية.

- التكامل بين المعارف الإنسانية والمكتبة الرقمية العالمية.

(٧) الجلسة السابعة كان محورها تجارب في التعلم الإلكتروني والافتراضى تم فيها

مناقشة الموضوعات التالية:

- التعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية (خبرات وتجارب).
- تجربة كليات البنات بتوظيف التعليم الإلكتروني في التعليم عن بُعد بالمملكة العربية السعودية.
- برنامج تدريبي عن بُعد عبر شبكة الإنترنت.
- (٨) الجلسة الثامنة كان محورها مقومات بناء مجتمع المعرفة في الوطن العربي ودلرت حول الموضوعات التالية:

- الثورة الكونية وبدلية الصراع حول مجتمع المعرفة.
- استنزاف العقول وإعاقة بناء مجتمع المعرفة.
- تداعيات مجتمع المعرفة على التوجهات البحثية.
- مدى تأثير الحكومة الإلكترونية على انتشار وجودة التعليم للعلم.
- (٩) الجلسة التاسعة دارت حول التوجهات الجديدة في إدارة التعليم الإلكتروني وقد دارت حول الموضوعات التالية:

- برامج التعلم عن بُعد والتعلم الإلكتروني في إطار تطوير كليات التربية.
- تكنولوجيا التعليم الإلكتروني المتنقل وإدارة التعليم الإلكتروني.

(١٠) الجلسة العاشرة والأخيرة كان محورها توجهات مستقبلية لتحقيق مجتمع المعرفة ودلّت حول الموضوعات التالية:

- تجربة التعليم الإلكتروني في مدارس الرياض.

كما عقدت مائتان مستديرتان الأولى بعنوان "نظم التعليم عن بُعد واقتصادياته"، والثانية بعنوان "مستقبل التعليم عن بُعد وآفاقه الاستراتيجية".

ثانياً: توجهات المؤتمر:

فيما يلي أهم ما أسفر عنه النقاش خلال جلسات المؤتمر:

- ١- المفاهيم الأساسية في مجال التعليم الإلكتروني.
- ٢- المدارس والجامعات الافتراضية والتجارب المميزة لها.
- ٣- مجتمع المعرفة (خصائصه ومتطلباته).
- ٤- مستقبل التعليم العالي في العالم العربي.
- ٥- رؤية للتعليم الجامعي في مصر في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة والتعلم الإلكتروني.
- ٦- معايير الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية.
- ٧- آفاق مستقبلية للتعليم عن بُعد في العالم العربي.
- ٨- الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم في إطار التعلم الإلكتروني.
- ٩- التعليم المفتوح والفرق بينه وبين التعليم الافتراضي.

- ١٠- اقتصاديات المعرفة ومتطلباتها.
- ١١- الكفايات التربوية والأكاديمية للعاملين بالتعليم الإلكتروني.
- ١٢- التصورات الجديدة لإعداد الطلاب والمعلمين بكليات التربية.
- ١٣- المدخل المنظومة وتطبيقاته في مجالات التعليم عن بُعد.
- ١٤- المناهج التعليمية ومعايير إعدادها في مجتمع المعرفة.
- ١٥- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مفهومها وأساليبها.
- ١٦- نداعيات ومشكلات بناء مجتمع المعرفة.
- ١٧- الحكومة الإلكترونية، خصائصها وآليات تنفيذها.

ثالثاً: توصيات المؤتمر:

- ١- التأكيد على الأبعاد الأخلاقية في التعليم الإلكتروني والالتزام بالقيم العربية الإسلامية الأصيلة في استخداماته.
- ٢- التقدير للجهود المبذولة نحو إنشاء الجامعة الافتراضية الإسلامية التي يولكب التطورات العالمية المعاصرة في إنشاء الجامعات الافتراضية وفي إطار من القيم العربية الإسلامية.
- ٣- تدعيم العلاقات بين الشبكات العربية للتعليم عن بُعد وإقامة جسور التعاون بينها بما يضمن تبادل الخبرات وإثرائها.
- ٤- البدء بإجراء دراسات مسحية وشاملة لواقع مؤسسات التعليم الإلكتروني في الوطن العربي ورصد أعماله.

- ٥- التأكيد على الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم في التعليم الإلكتروني.
- ٦- العمل على مواكبة المستجدات العلمية في ميدان التعليم عن بُعد بعامة والتعليم الإلكتروني بخاصة مما يجعل للتعليم الإلكتروني العربي موقعاً في مضمار المنافسة العالمية.
- ٧- تشجيع البحث العلمي في مجال التعليم الإلكتروني بتخصيص الدعم المادي المناسب لإجرائه والعمل على تعميم نتائجه.
- ٨- وضع خطة علمية عربية تقوم على تدريب طائفة من المدربين (T.O.T) في مجال التعليم الإلكتروني يتولون بعد ذلك تدريب مختلف الخبراء والعاملين في هذا المجال.
- ٩- الحرص على توافر مقومات الجودة في إعداد المواد التعليمية التي تبث من خلال التعليم الإلكتروني باللغتين العربية والإنجليزية.
- ١٠- البدء بإعداد دليل للاعتماد الأكاديمي يمكن بواسطته منح الاعتماد والترخيص لبرامج التعليم الإلكتروني والجامعات الافتراضية في العالم العربي.
- ١١- دعوة اتحاد جامعات العالم الإسلامي واتحاد الجامعات العربية ورابطة الجامعات الإسلامية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى اعتماد الدرجات الجامعية التي تمنح من الجامعات الافتراضية العربية والإسلامية.
- ١٢- حث المؤسسات والأفراد على الاشتراك في الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بُعد لما للعضوية من جوانب إيجابية تدعم العلاقات بين الجامعات والمؤسسات العلمية والأفراد وتثرى العمل فيه.



مؤتمر تعليم الأخلاقيات الحيوية

عرض د. إسلام الرفاعي عبد الحليم*

عقدت منظمة اليونسكو UNESCO بالتعاون مع جامعة "إيوا للبنات" Ewha "Women's University" مؤتمر تعليم الأخلاقيات الحيوية Bioethics Education في الفترة من ٢٦ - ٢٨/٠٧/٢٠٠٦، وذلك بمعهد القانون والأخلاقيات الحيوية التابع لجامعة "إيوا للبنات" في مدينة "سيول" Seoul عاصمة كوريا الجنوبية. فإن مجال تعليم الأخلاقيات الحيوية يعد من المجالات الجديدة على مستوى العالم بصفة عامة وعلى مجتمعنا بصفة خاصة، فالحديث عن موضوعات وقضايا الأخلاقيات الحيوية كالاستئساخ وطفل الأنبوب والعلاج الجيني وتحسين النسل ... الخ ربما يكون شائعا بين العاملين في المجالات البيولوجية والطبية والبيئية، لكن الجديد يكمن في الأسئلة الآتية:

١. ما الموضوعات التي ينبغي أن نسميها قضايا الأخلاقيات الحيوية؟
٢. وما موقف عامة الناس منها؟
٣. وماذا عن الطلاب في المدارس والجامعات؟
٤. ماذا نعلمهم؟ ولماذا؟
٥. وكيف ندرس لهم هذه الموضوعات؟
٦. ثم كيف نقيم تعلم هؤلاء الطلاب؟

* د/ إسلام الرفاعي عبد الحليم الحاج عبده: خبير تعليم العلوم والأخلاقيات الحيوية - مركز تطوير تدريس العلوم - جامعة عين شمس.

أما بعد:

فقد تمخض الاهتمام الدولي من قبل الهيئات والمنظمات، والمفكرين والتربويين عن ضرورة وجود منهج لتعليم الأخلاقيات الحيوية يشمل هذا المنهج نسقاً من العناصر المترابطة هي الأهداف والمحتوى وأساليب وطرق التدريس والأنشطة والمعينات اللازمة لعملية التعليم والتعلم ثم يأتي التقييم الذي يغطي كل عناصر منظومة المنهج.

لذا كان هذا المؤتمر بعنوان: تعليم الأخلاقيات الحيوية Bioethics Education الذي عقد في الفترة من ٢٦ - ٢٨ / ٠٧ / ٢٠٠٦ بمعهد القانون والأخلاقيات الحيوية بجامعة "يوهاا للبنات" Ewha Women's University وذلك تعاوناً مع منظمة اليونسكو. وقد شارك فيه ثلاثون دولة تقريباً.

موجز حول برنامج المؤتمر:

تضمن برنامج المؤتمر في يومه الأول جلسة الافتتاح وتحدث فيها: الدكتور صامويل لي S, Lee السكرتير العام لشعبة اليونسكو بكوريا، ثم عميد كلية القانون والأخلاقيات الحيوية بجامعة "يوهاا" الدكتور "ينج مينج - Yang Meong".

بعد ذلك عرض الدكتور/ "ماسر Macer" مستشار اليونسكو للعلوم الاجتماعية والإنسانية لشرق آسيا بتايلاند - مقترحه حول تعليم الأخلاقيات الحيوية.

وفي الجلسة العامة الأولى دارت الأوراق البحثية المقدمة حول أهداف تعليم الأخلاقيات الحيوية في مجالات العلوم البيولوجية والصحية والبيئية.

أما الجلسة العامة الثانية فركزت على طرق وأساليب التدريس وقد عرضت نماذج وأمثلة لتجارب تمت في عدد من الدول كالصين وكوريا ونيوزلندا وكومبوديا.

أما في اليوم الثاني فقد أجريت ثلاث ورش عمل حول تعليم الأخلاقيات الحيوية:

١. في مدارس التعليم قبل الجامعي،
٢. في مجال البحث والدراسات العليا،

٣. لعامة الناس ودور وسائل الإعلام. تلاها تقرير لما توصلت إليه كل ورشة من نتائج ومقترحات.

في الجلسة العامة التي أعقبت عرض التقرير كان محور الأوراق المقدمة هو تعليم الأخلاقيات الحيوية عبر الثقافات.

وفي اليوم الثالث دارت الجلسة العامة الأولى حول تعليم الأخلاقيات الحيوية لطلاب العلوم الصحية. أما الجلسة الثانية فقد هدفت إلى وضع تصور - باستخدام استراتيجية العصف الذهني - لخطة عمل لمستقبل تعليم الأخلاقيات الحيوية في العالم.

توصيات المؤتمر:

كان من أهم توصيات المؤتمر وما توصل إليه في الجلسة الختامية:

١. على الحكومات أن تدعم اتجاه تعليم الأخلاقيات الحيوية،
٢. على الجامعات أن تنشئ مراكز بحوث وأقساماً لتعليم الأخلاقيات الحيوية،
٣. على وزارات التربية والتعليم الاهتمام بتضمين قضايا الأخلاقيات الحيوية كمدخل لتعليم المفاهيم البيولوجية للمعاصرة.
٤. تم وضع تصور لمنهج تعليم الأخلاقيات الحيوية.

Contents

- **Citizenship Education for University Students: Analytic Study** 227 – 294

Dr. Sohair Ali El-Gayyar

EDITION FILE

- **Children Stories: Exploring Types and Techniques** 299 – 368

Dr. Azza Abdel Latif Amer

- **Resistance Education by Nazar Quabbani: An Analytic Study.** 369 – 458

Dr. Mohamed Ibrahim El-Menoufi

- **The Education Message of the Poet Amin El-Deeb** 459 - 522

Dr. Essam El-Din Hilal

BOOK REVIEW 525 - 530

EDUCATION MOVEMENT 533 – 542

Contents

EDITORIAL

4 - 6

EDITOR-IN-CHIEF

RESEARCHES & STUDIES

- Recognition of Administrative Fair Play, its relation to appraising Performance on the job and Awareness of the Psychological Aspect of the Learning Environment. 9 - 130

Dr. Adel El-Sayyid El-Guindi – Dr. Adel El-Said El-Banna

- The Attitude of Students of Psychological Guidance Towards their Profession in the Light of Given Variables. 131 – 152

Dr. Sami Abu Ishaac

- The Effectiveness of the "School Trip Model" in Enhancing Academic Achievement, Developing Skills and Motivation to Learn among Second Year Secondary Girl Students Studying Chemistry 153 – 226

Dr. Hamad El-Khalidy & Abeer Bint Abd El-Salam

Editor - In - Chief

Dr. Dia EL- Din Zaher

Editorial Managers

Dr. Moustafa Abdel El-Kader

Dr. Nadia Yossef Kamal

Editorial Counsetors

Dr. Ahmed El-Mahdi

Dr. Hamed Ammar

Dr. Nabil Nofal

Dr. Mahmood Kombar

Dr. Salah Al- Araby

Editorial Counselors

Dr. Al- Helaly Al- Sherbieny

Dr. Aly El- Shoukapy

Dr. Moustafa Abdel - Samehe

Dr. Hassan El-Balewy

Dr. Rafica Hammoud

Dr. Roshdy Teaama

Dr. Zeinab El - Naggar

Editorial Secretary

Mr. Moustafa Abdel Sadek

**All Correspondence Should Be
Addressed to:**

**The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse**

**Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Director of Open Learning Center
Ain Shams University**

Cairo - Egypt Fax + Tel:

4853654 M. 0123911536

**E_ Mail: aced2050@hotmail.com
dia_zaher@yahoo.com**

**Future of Arab
Education**

Volume 13

No.47

July 2007

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

With :

**-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University**

قواعد النشر بأجلة

بد عامة :

تقسم المجلة بشرح الحوث والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .

ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبة ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. ولتتم المجلة بالمبادئ السابقة في علاقتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.

ترحب المجلة بما يعمل إليها من مراجعات وعروض علمية حادة للكاتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.

ترحب المجلة بنشر التقارير عن الدورات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

ط الكتابة :

يقدم البحث مطبوعاً من مستحقين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك نظام متوافق مع IBM لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (بحر الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.

ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويتفق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى. تعرض البحوث المقدمة للنشر - على نحو سري- على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يديه المحكمون.

صادر والمواش :

يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر، ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا (مثل (محمد الغام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، وبذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .

ندرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائياً حسب الأسلوب التالي :

كتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.
بحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.
لجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجدول أعلاه .
لأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماماً وبالحر الشين والسلك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovate Research in Arab Education & Human Development

Volume 13

Number 47

July 2007

- ☛ Recognition of Administrative Fair Play, its relation to Appraising Performance on the Job and Awareness of the Psychological aspect of The Learning Environment
Dr. Adel El-Guindi
Dr. Adel El-Banna
- ☛ The Attitude of Students of Psychological Guidance towards their Profession in The Light of Given Variables
Dr. Sani Abu Ishaac
- ☛ The Effectiveness of The "School Trip Model" in Enhancing Academic Achievement, developing Skills and Motivation to Learn Among Second Year Secondary Girl Students Studying Chemistry
Dr. Hamad El-Khalidy
Dr. Abeer Abu El-Hassan
- ☛ Citizenship Education for University Students Analytic Study
Dr. Sohair Ali El-Gayyar

Edition File

- ☛ Children Stories: Exploring Types and Techniques
Dr. Azza Amer
- ☛ Resistance Education by Nazar Qubbani
Dr. Mohamed El-Menoufi
- ☛ The Educational Message of the Poet Amin El-Deeb
Dr. Essam Hilal

Prospective - Book Review - Symposia and Conferences-
Education Pioneers - Open Forum - Educational Experiences-
New Publications